

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: UMA ANÁLISE DO  
TRABALHO DOCENTE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Michele Mendes Rocha**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2012**

# **LIÇÕES DO RIO GRANDE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE**

**Michele Mendes Rocha**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Letras**

**Orientadora: Profa. Dr. Marcia Cristina Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil  
201**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**LIÇÕES DO RIO GRANDE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO  
DOCENTE**

elaborada por  
**Michele Mendes Rocha**

como requisito parcial para a obtenção de  
**Mestre em Letras.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Marcia Cristina Corrêa, Dr. (UFSM)  
(Presidente)**

---

**Célia Helena de Pelegrini Della Méa, Dr. (UNIFRA)  
(1ª EXAMINADORA)**

---

**Maria Tereza Nunes Marchezan, Dr. (UFSM)  
(2ª EXAMINADORA)**

*Dedicatória*

*Dedico este trabalho à Deus  
por ser minha força constante e às quatro pessoas  
mais importantes da minha vida, que sempre estiveram ao meu lado  
nos momentos bons e ruins me apoiando e me auxiliando  
de todas as formas, enfim obrigada por tudo  
meus amados pais Medianeira e Dilceu  
e meus irmãos Anderson e Guilherme.*

*Michele Mendes Rocha*

## **Agradeço**

Ao **Senhor Deus**, a razão de minha vida, o meu redentor, que me sustentou durante o período de elaboração deste trabalho, demonstrando Sua fidelidade e Seu amor incondicional: **“Mudaste o meu pranto em dança, a minha veste de lamento em veste de alegria, para que o meu coração cante louvores a ti e não se cale. Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre.” Salmos 30: 11-12**

À minha orientadora, Profa. Dr **Marcia Cristina Corrêa**, pelo incentivo, pela compreensão, pelas leituras atentas e, sobretudo, por acreditar em mim.

Ao **Programa de Pós-Graduação** em Letras da UFSM, em especial à **Irene** e ao **Jandir**, pelas constantes ajudas e orientações.

À **CAPES**, pelos doze meses de bolsa concedida, a qual foi imprescindível à realização deste trabalho.

Agradeço carinhosamente aos meus pais **Dilceu** e **Medianeira**, pela compreensão de sempre, pelo apoio e esforço sem medida, por entender minhas ausências, pelas orações, pelas boas palavras e pelo amor constante e incondicional.

Aos meus irmãos **Anderson** e **Guilherme** pela atenção, pelo diálogo e pela amizade sempre presente.

Aos meus familiares que sempre torceram por mim, sobretudo à tia Jaque, tia Elizete, tio Renato, tia Lena, vó Diva (*in memoriam*), vô Carlos, vó Maria (*in memoriam*) e ao vô Reni (*in memoriam*).

Por fim, agradeço a todos os amigos queridos, que dividiram comigo tempos de alegrias e de tristezas, amigos que sempre estão me surpreendendo pelo apoio. Agradeço aos amigos e colegas: **Raquel Goularte, Joseane Amaral, Adriana da Silveira Bonumá, Fabrícia Cavichioli Braidá, Ana Claudia Godinho, Cristiano Egger Veçossi, Andrea Cristina Dörr, Daniele Soares de Lima, Andressa Cerezer, Leandro Prass, Vanessa Chaves de Moraes, Lucimara Scherer Vieira, Aquila Postiguilhone, Ana Beatriz Ferreira Dias, Patrícia Kemerich de Andrade, Milena Manoel de Azevedo, Joedilson Braga de Azevedo, Genésio Rubert, Elenir Teresinha de Arial Rubert, Maikeli Genáina Rubert, Nilson Cezar Do Amaral, Douglas Rubert, Lucas Lopes de Oliveira, Vanessa Diânifer Lopes de Paula, Alessandro Dirval, Adelaide Guttenkunst, Arthur Solon Lisenko, Filipe Bataglin**, que me incentivaram em muitos momentos, sempre me ajudando, de uma forma ou de outra.

*Louvarei ao SENHOR em todo  
o tempo; o seu louvor estará continuamente na minha boca.  
A minha alma se gloriará no SENHOR; os mansos o ouvirão  
e se alegrarão. Engrandeci ao SENHOR comigo; e juntos  
exaltemos o seu nome. Busquei ao SENHOR, e ele me respondeu;  
livrou-me de todos os meus temores. Olharam para ele,  
e foram iluminados; e os seus rostos não ficaram confundidos.  
Clamou este pobre, e o SENHOR o ouviu,  
e o salvou de todas as suas angústias.  
O anjo do SENHOR acampa-se ao redor dos que o temem,  
e os livra. Provai, e vede que o SENHOR é bom;  
bem-aventurado o homem que nele confia.  
Temei ao SENHOR, vós, os seus santos,  
pois nada falta aos que o temem.  
Os filhos dos leões necessitam e sofrem fome,  
mas àqueles que buscam ao SENHOR bem nenhum faltará.  
Vinde, meninos, ouvi-me; eu vos ensinarei o temor do SENHOR.  
Quem é o homem que deseja a vida,  
que quer largos dias para ver o bem?  
[...] Aparta-te do mal, e faz o bem; procura a paz, e segue-a.  
Os olhos do SENHOR estão sobre os justos,  
e os seus ouvidos atentos ao seu clamor.[...]  
Os justos clamam, e o SENHOR os ouve,  
e os livra de todas as suas angústias.  
Perto está o SENHOR dos que têm o coração  
quebrantado, e salva os contritos de espírito.  
Muitas são as aflições do justo, mas o SENHOR o  
livra de todas. Ele lhe guarda todos os seus ossos;  
nem sequer um deles se quebra.  
O SENHOR resgata a alma dos seus servos,  
e nenhum dos que nele confiam será punido.*

*Salmos 34*

*(BÍBLIA SAGRADA)*

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **LIÇÕES DO RIO GRANDE: UMA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE**

AUTORA: MICHELE MENDES ROCHA

ORIENTADORA: MARCIA CRISTINA CORRÊA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de Março de 2012.

O trabalho em nossa sociedade é colocado como atividade central da existência humana. Logo, é no trabalho que o agir se mostra de forma mais intensa, segundo Bronckart (2008). Desse modo, para compreender o trabalho do professor, é preciso que compreendamos suas ações representadas nos textos produzidos tanto nas situações de trabalho, bem como em textos sobre tal trabalho. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é investigar qual é o papel atribuído ao professor no material da proposta do Referencial Curricular Estadual do *Projeto Lições do Rio Grande*. Muito embora esse material não se apresente como um “livro didático” é possível verificar nele um caráter prescritivo. No intuito de fazer a análise proposta, apresento, primeiramente, os pressupostos teórico-metodológicos do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que atribui à linguagem e ao agir um papel central no desenvolvimento humano. Em um segundo momento, traço um panorama histórico dos conceitos de Trabalho em termos sociais e dos conceitos de trabalho do professor, que situam a problemática desta pesquisa dentro dos estudos atuais. E para identificar as categorias interpretativas do agir no *Lições do Rio Grande*, lanço mão dos procedimentos metodológicos de análise do ISD, que segue a seguinte orientação: levantamento do contexto de produção e o exame dos três níveis de análise Organizacional, Enunciativo e Semântico. Por fim, apresento as considerações acerca dos resultados e das conclusões, obtidos diante do recorte do corpus examinado ao longo deste trabalho. Esta pesquisa permitiu-me chegar à conclusão, não definitiva, de que o material do *Projeto Lições do Rio Grande* aproxima-se às propostas de renovação curricular de outros Estados. Além disso, a análise desse material aponta que o professor é um “agente”, não tendo intenções, motivos e capacidades próprias, enquanto que o material do *Projeto Lições do Rio Grande* apresenta-se como o “ator”, o responsável pelo trabalho docente.

**Palavras-Chave:** trabalho docente; elementos constitutivos; Lições do Rio Grande, Interacionismo Sociodiscursivo



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Post-Graduation Program in Languages  
Federal University of Santa Maria

### **LIÇÕES DO RIO GRANDE: AN ANALYSIS OF TEACHING WORK**

Author: MICHELE MENDES ROCHA  
Counselor: Prof.<sup>a</sup> Dr. MARCIA CRISTINA CORRÊA  
Place and Date of Defense: Santa Maria, March 8<sup>st</sup>, 2011

Work in our society is placed as a central activity of human existence. Thus, it is within the work that the action is more intense, according to Bronckart (2008). Therefore, in order to understand the work of a teacher, it is necessary to understand his/her actions represented in the texts which are produced in the work situations, as well as in the texts about such work. In this context, the aim of this research is to investigate which is the role of the teacher in the material of the proposal of the State Curricular Reference of the *Project Lições do Rio Grande*. Although this material is not presented as a “textbook”, it is possible to verify a prescriptive quality in it. In order to do the aforementioned analysis, I show at first, the theoretical-methodological references of the table of the Socio-Discursive Interactionism (SDI), which attribute to the language and to the action a central role in the human development. Secondly, I describe a historical overview of the concepts of Work in social terms and of the concepts of the teacher work, which place the problematic of this research into the current studies. And to identify the interpreting categories of action in *Lições do Rio Grande*, I use the methodological procedures of the analysis of the SDI, which follows this orientation: identification of the context of production and the analysis of the three levels of the analysis: Organizational, Enunciation and Semantics. Finally, I present some considerations about the results and conclusions that were obtained from the extract of the corpus that was analyzed in this study. This research allowed me to conjecture – still not conclusively – that the material of the *Project Lições do Rio Grande* approaches the proposals of curricular modernization of other States. This is so, because the analysis of this material points to the fact that the teacher is an “agent”, not having his/her own intentions, motivations and capacities, whereas the material of the Project Lições do Rio Grande appears as the “actor”, the responsible for the teaching work.

**Keywords:** teaching work, constitutive elements, Lições do Rio Grande, Socio-Discursive Interactionism.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipos de discurso.....	42
QUADRO 2 – Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	43
QUADRO 3 – Tipos de modalizações .....	44
QUADRO 4 – Algumas marcas dos tipos de agir .....	46
QUADRO 5 – Elementos constitutivos da interpretação do agir humano .....	47
QUADRO 6 – Papéis atribuídos aos sujeitos .....	47
QUADRO 7 – Síntese dos Elementos do Agir.....	48
QUADRO 8 – Proposta de síntese do modelo de análise textual do ISD .....	49
QUADRO 9 – Contexto de produção do <i>Projeto Lições do Rio Grande</i> .....	84
QUADRO 10 – Organização do material do <i>Projeto Lições do Rio Grande</i> .....	86
QUADRO 11 – Rol de responsáveis pelos documentos .....	88
QUADRO 12 – Elaboradores dos documentos .....	88

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A atividade de linguagem e o pensamento consciente.....	38
FIGURA 2 – Elementos do trabalho do professor .....	67
FIGURA 3 –Esquema do trabalho em sala de aula.....	68

## LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – Plano geral de pesquisa .....	71
ESQUEMA 2 – As prescrições do trabalho docente .....	79
ESQUEMA 3 – Áreas de ensino .....	82

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A .....	130
ANEXO B .....	152
ANEXO C .....	177

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I</b> .....	20
<b>1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS</b> .....	20
1.1 A base epistemológica do ISD.....	20
1.2 O modelo de análise do ISD.....	39
<b>CAPÍTULO II</b> .....	52
<b>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE</b> .....	52
2.1 O conceito de trabalho.....	52
2.2 O trabalho docente.....	58
<b>CAPÍTULO III</b> .....	73
<b>3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS</b> .....	73
3.1 Apontamentos sobre metodologia e constituição do corpus.....	73
3.2 Apontamentos sobre análise.....	76
3.2.1 Análise do Texto Introdutório do Caderno do Professor.....	76
3.2.1.1 Análise do Contexto de produção.....	76
3.2.1.2 Análise do Nível Organizacional.....	84
3.2.1.3 Análise do Nível Enunciativo.....	103
3.2.1.4 Análise do Nível Semântico.....	108
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	113
<b>4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS</b> .....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	124
<b>ANEXOS</b> .....	128

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Mas a verdadeira viagem não está em sair à procura de novas paisagens,  
mas em possuir novos olhos”

(MARCEL PROUST)

### **A pesquisa: trajetória percorrida**

Esta pesquisa tem uma intrínseca relação com meu percurso profissional. No ano de 2009, trabalhei como formadora do Curso de Capacitação de Professores do *Projeto Lições do Rio Grande*. Este curso abarcou muitas coordenadorias do estado e com isso inúmeros professores da Rede Estadual gaúcha. A história dessa pesquisa começa aqui, porém meus questionamentos a respeito do trabalho docente iniciaram um pouco antes.

Minhas inquietações em relação à formação de professores e por consequência às representações que a sociedade tinha do fazer docente, desde a graduação em Letras, na UFSM, já faziam com que eu visse isso tudo como uma problemática a ser estudada. Na disciplina de Estágio Curricular, sempre era levada, pela realidade que pude experimentar e observar em sala, a pensar sobre a questão do que se espera do professor e o que ele realmente faz em suas práticas de aula.

O interesse pela formação de professores e, sobretudo pelo agir deles, cresceu bastante quando iniciei minha Especialização em Metodologia do Ensino de Literatura e Língua Portuguesa, na UNISC, em 2008. Isso porque tive contato com textos que tratavam do modo como o professor poderia atrair a atenção dos alunos ou então como ele poderia desenvolver neles determinadas habilidades através do conteúdo e dos exercícios das aulas dessas duas disciplinas.

O foco geralmente era o aluno e eu ficava me perguntando acerca do professor. Quem via o outro lado da moeda? E as incongruências entre a teoria e a prática? E a realidade escolar? E a questão do material, que muitas vezes determinava o fazer do professor?

Se o professor e seu trabalho eram o tema dos debates, geralmente, tanto na graduação como na especialização, sempre ouvia falar sobre o problema da teoria e da prática que os professores não conseguiam “conciliar”, ou melhor dizendo, aplicar o que já vinha determinado. Então, minha necessidade de estudar mais sobre essas questões, foi aumentando. E com ela, os questionamentos sobre quem “regia” o agir docente.

Logo que finalizei a Especialização, comecei a trabalhar com formação continuada de professores pela Universidade Regional Integrada (URI)- São Luiz Gonzaga. E nessa ocasião, o *Lições do Rio Grande* surgiu.

A URI/SLG foi selecionada para realizar a capacitação de professores, atendendo a 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), o que equivale a cerca de 50% das CRE. São elas: Santa Rosa (17ª CRE), Ijuí (27ª CRE), Porto Alegre (1ª CRE), Canoas (CRE), São Leopoldo (2ª CRE), Gravataí (28ª CRE), Guaíba (12ª CRE), Osório (11ª CRE), Pelotas (5ª CRE) e Uruguaiana (10ª CRE).

O curso que eu ministrava era dividido em três fases: uma presencial, com a apresentação das propostas do Projeto aos professores, uma a distância, em que eles poderiam tirar dúvidas, e outra, novamente presencial, na qual eles deveriam apresentar um projeto, baseado no modelo do material do *Lições do Rio Grande*.

No início, o *Projeto Lições* não foi bem visto pela classe de professores, pois o governo que o propunha, o de Yeda Crusius, não aceitou o reajuste dos salários dos professores, além de outros tantos problemas que vinha enfrentando com os gaúchos. Para muitos professores, esse não passava de mais um dos projetos que custam caro para a população e que não geram retorno. Muitos alegavam isso, devido ao fato de que, quando entrava um governo, era apresentado um novo projeto para melhoria da educação e, quando saía, todo investimento e todo conhecimento acabava esquecido pelo próximo governante.

Ao trabalhar, então, como capacitadora dos professores minhas indagações sobre o que o material e o curso esperavam dos professores foram crescendo. Isso porque, a proposta da Capacitação deixava a incumbência de que os professores que assistem ao curso deveriam repassar aos colegas o que aprenderam. Entretanto, devido ao pouco tempo de experiência com a proposta, muitos professores se mostravam desmotivados e “perdidos”. Frente a isso, passei a trabalhar como proposta de pesquisa, justamente o Projeto *Lições do Rio Grande*.



Isso porque, verificam-se muitas pesquisas giram em torno da análise dos PCN's, da aula, da execução dos planos e dos conteúdos programáticos, dos comportamentos disciplinares dos alunos, dos livros didáticos, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas ou dos dizeres professorais ou das observações das aulas. Entretanto, ao que tudo indica, devido à contínua grande demanda de trabalhos dessa ordem, a discussão do trabalho do professor não vem sendo satisfatório. Há, desse modo, uma brecha entre os interesses, as teorias, os objetivos e a prática. Tais análises separam cada uma dessas etapas do processo educacional (órgãos oficiais, professor, sala de aula).

É justamente na brecha da análise entre teoria e prática que este trabalho de caráter qualitativo vem colaborar com os estudos com relação ao agir do professor em sala de aula. Para isso, o axioma teórico aqui utilizado será o Interacionismo sociodiscursivo, que apresenta estudos analíticos sobre o trabalho do professor, já que é necessário que haja um processo de reflexão do agir docente e não apenas de apontamentos acerca da adequação ou não do professor às propostas didáticas em voga.

## **Os objetivos da pesquisa**

O presente estudo de mestrado busca investigar a representação do trabalho docente no material do *Projeto Lições do Rio Grande*, através do objetivo geral de examinar qual o papel atribuído ao professor no texto em análise. Para realizar tal pesquisa serão utilizados os preceitos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Objetivo geral:

- Qual o papel atribuído ao professor no texto em análise?

Objetivos específicos:

- Quais elementos do trabalho docente são tematizados no texto em análise?
- Qual é o papel atribuído aos protagonistas do agir no material do *Lições do Rio Grande*?

## Organização da Dissertação

A partir das considerações feitas acima e do objetivo desta pesquisa, estruturei a dissertação nos seguintes capítulos:

No **capítulo I**, exponho a trajetória percorrida na pesquisa, que trata desde os motivos que me levaram a investigar a questão do trabalho docente, à escolha do corpus até o modo como se deu a delimitação do enfoque deste trabalho. Apresento também os questionamentos que me levaram a este trabalho, ou seja, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo, bem como a organização da dissertação.

No **capítulo II**, apresento a base epistemológica do Interacionismo Sociodiscursivo, os pressupostos metodológicos e a sua proposta de análise. Além disso, justifico a escolha dessa teoria como escopo para a análise proposta.

No **capítulo III**, trato dos conceitos de Trabalho em termos sociais e dos conceitos de trabalho do professor. Apresento ainda um panorama de algumas teses e autores da Ciência do Trabalho, fundamentais para a compreensão do objeto de análise em questão e juntamente a isso abordará de modo sucinto os preceitos constituintes do ISD.

No **capítulo IV**, trago uma proposta de análise do texto introdutório do *Caderno Lições do Rio Grande*, a fim de verificar qual é o papel atribuído ao professor no *Projeto*. Para isso, utilizo o modelo de análise proposto pelo ISD, que abarca o exame dos seguintes elementos: contexto de produção, nível organizacional, nível enunciativo, nível semântico.

No **capítulo V**, apresento as considerações acerca dos resultados obtidos na análise. Busco nesse capítulo os resultados da análise efetuada, explicitando algumas interpretações. Assim, baseio-me nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, nos estudos da THA, nas pesquisas do Grupo ALTER-LAEL e nos estudos desenvolvidos no projeto *Representações do Agir Docente* da UFSM.

No **capítulo VI**, faço as considerações finais desta pesquisa. Retomo os resultados encontrados ao longo desta pesquisa e explico que as conclusões a que cheguei são apenas um olhar sobre os resultados do exame do material do *Projeto Lições do Rio Grande*.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

## CAPÍTULO I

### 1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

“as nossas escolhas teóricas não se justificam nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência [...]. As escolhas teóricas, neste sentido, não são nem neutras e nem arbitrarias – tenhamos ou não consciência disto.”

(FRIGOTTO, 1989)

Neste capítulo, apresentarei a base teórica de minha pesquisa: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Farei a exposição de como o ISD foi desenvolvido, como é caracterizado e qual é a proposta teórico-metodológica que assume, além da apresentação de alguns de seus conceitos básicos e procedimentos de análise no tocante ao agir docente. Esse quadro teórico será dividido em duas subseções: a primeira é referente à base epistemológica do ISD, que abordará seu quadro teórico e seus fundamentos e a segunda é referente ao modelo de análise textual, na qual serão apresentados os procedimentos de análise do agir humano.

#### 1.1 A base epistemológica do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Bronckart (2006), é, ao mesmo tempo, uma variante e um desenvolvimento do Interacionismo Social. Esse, que é uma ampla corrente de pensamento das Ciências Humanas/Sociais, é uma posição epistemológica, que surge através dos trabalhos de estudiosos como Bühler (1927),

Claparède (1905), Dewey (1910), Durkheim (1922), Mead (1934), Wallon (1938) e Vygotski (1934).

Em um primeiro momento, essa corrente defendia que a problemática do pensamento consciente humano deveria ser examinada de modo paralelo à “construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais” (BRONCKART, 2008, p. 8). Além disso, tal corrente levava em conta que os processos de formação social e individual (socialização e individuação) do ser humano formavam “*duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*”(BRONCKART, 2008, p. 8).

Para o estudioso genebrino, o Interacionismo Social é uma união de várias correntes da filosofia e das Ciências Humanas que levam em consideração que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p.21).

Para o Interacionismo, como aponta Bronckart (1999), as condutas humanas não podem ser interpretadas na sua particularidade pelas propriedades neurobiológicas humanas, nem pelas restrições do meio, como entendiam o cognitivismo, as neurociências e o behaviorismo. O Interacionismo, ao contrário, considera a historicidade do ser humano como um aspecto importante para a compreensão das condutas humanas. Isso porque, seu olhar se volta primeiramente para as condições em que se desenvolvem as formas particulares de organização social e as formas de interação semiótica.

Num segundo momento, o Interacionismo busca realizar um exame das características estruturais e funcionais das formas de organização e das formas de interação de caráter semiótico. Com a finalidade de clarear essas afirmações, Bronckart (1999) diz que essa abordagem

[...] trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve. (BRONCKART, 1999, p. 22)

No tocante aos processos de hominização, a abordagem interacionista

insere-se no pensamento hegeliano<sup>1</sup> do “caráter fundamentalmente dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo” (BRONCKART, 1999, p.22). Hegel, um dos filósofos criadores do Idealismo Alemão, entende a natureza como um *processo*, uma vez que explica a realidade através da construção do pensamento. Da mesma forma, compreendia que “o Ser é a Ideia que se exterioriza, manifestando-se nas obras que ele produz, e que se interioriza, voltando para si e reconhecendo sua produção” (ARANHA, 1986, p.110). Tal movimento – interiorização e exteriorização da Ideia – é produzido pelas contradições que são sempre superadas. Três são os momentos de que movimento da dialética é constituído: *tese* (o da identidade); *antítese* (o da contradição ou negação); *síntese* (o da positividade ou da negação da negação), como elucida Aranha (1986).

O Interacionismo Social utilizou ainda como referência os estudos de autores da antropologia como Lerou-Gourhan (1964-1965), da socioantropologia com Morin (1977) e principalmente da sociofilosofia de Habermas (1987) e da compreensão das ações humanas através das narrativas de Ricoeur (1986). Na análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais nas representações coletivas, sociais e individuais, o Interacionismo baseia-se nos *atos sociais* de Durkheim. Enquanto que a influência da sociologia e da psicossociologia vem de Bordieu (1980) e de Moscovici (1961).

Para o exame dos sistemas semióticos, o Interacionismo busca subsídio na linguística estrutural, quanto às descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais. Entretanto, esse tipo de abordagem não considerava “os fatos de linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23). Para tanto, o Interacionismo fundamenta-se em trabalhos que se voltam para os aspectos **psicossociais**<sup>2</sup> como, por exemplo, os de Vion (1992), que se centravam nas interações verbais; nos estudos de Bakhtin (1978, 1984), referentes à análise dos gêneros e tipos textuais; nas reflexões de Foucault (1969) quanto à proposta de estudo do discurso como prática social; nas

---

<sup>1</sup> Segundo Bronckart (1999), a obra *Phénoménologie de l'esprit* de Hegel integra o que se chamou de “a virada de perspectiva”, que foi iniciada por Marx e Engels. Os estudos desses autores como as *Thèses sur Feuerbach*, o *Capital*, os *Grundrisse* e a *Dialética da natureza* levaram em consideração o papel que os instrumentos, a linguagem e o trabalho exerciam na construção da consciência.

<sup>2</sup> Grifo do autor (BRONCKART, 1999, p. 23).

pesquisas de Wittgenstein (1961, 1975), com ampliação da concepção das interações entre “*formas de vida e jogos de linguagem*” (BRONCKART, 1999, p.23). Como base teórica para a compreensão da dependência mútua existente entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano, o Interacionismo busca apoio na análise feita por Saussure (1916) com relação ao “arbitrário radical do signo”.

Os processos de construção do psicológico nessa abordagem estão calcados na releitura crítica dos estudos de Piaget (1936, 1937, 1946) quanto ao importante papel que as condições e as intervenções sociais exercem na constituição das capacidades cognitivas da criança. Contudo, Bronckart (1999) ressalta que é na psicologia de Vygotsky<sup>3</sup> que o Interacionismo encontra sua fonte maior de referência para a abordagem da problemática do desenvolvimento do pensamento humano.

Bronckart (2009) esclarece que a primeira versão do Interacionismo Social adotou três pressupostos gerais. A seguir a sintetização dos pressupostos feitos pelo autor:

- 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais das obras culturais, sendo os processos de *socialização* e os processos de *individuação* (ou de formação das pessoas individuais) *duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano*.
- 2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles e Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
- 3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, que cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram (BRONCKART, 2009, p.9-10; grifos do autor).

---

<sup>3</sup> Segundo Bronckart (1999), *La significacion historique de la crise en psychologie* (1927/1999) é o texto-fundador do trabalho de Vygotsky. A partir da redescoberta da obra de Vygotsky a questão do agir humano ressurgiu, o qual é posto como uma unidade de análise do funcionamento humano. Com essa obra são revistas também as questões de intervenção prática e de educação, que foram consideradas “correntes marginais” e, por isso, negligenciadas por algumas décadas.

A corrente interacionista foi posta de lado devido à grande adesão das Ciências Humanas ao positivismo. No entanto, o Interacionismo Social opôs-se à influência positivista nas Ciências Sociais, o que explica a escolha dos pressupostos norteadores. O positivismo, que se manifestou na década de 30, trouxe uma separação nas Ciências, de modo que surgiram múltiplas disciplinas e subdisciplinas. Essa epistemologia positivista entendia que cada disciplina deve justificar-se em si mesma, não considerando o auxílio de outras. Contudo, o Interacionismo Social, como elucidada Bronckart (2006), não aceita essa epistemologia, uma vez que acredita nas relações de “*interdependência*” entre os “aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, lingüísticos, etc.”, e nos “*processos evolutivos e históricos*” no funcionamento humano.

Segundo Bronckart (2008b), o pressuposto da socialização e individuação refere-se à questão do *desenvolvimento humano*. Compreender o desenvolvimento do homem leva ao entendimento da evolução do universo material, uma vez que isso envolve a adesão aos princípios do *materialismo*, do *monismo* e do *evolucionismo*.

Adotar o *materialismo* como princípio induz a afirmar que o universo é composto pela matéria em contínua atividade e ainda que todos os “objetos” encontrados nele são realidades materiais, até mesmo os processos humanos de pensamento. Ao se apresentar como monista, essa corrente de pensamento entende que os objetos muitas vezes vistos como físicos e psíquicos são essencialmente matéria. A diferenciação existente entre esses objetos se deve tão somente a uma “diferença fenomenológica”. Assumir o *evolucionismo*, por sua vez, é considerar que, na caminhada do universo, a matéria derivou objetos de progressiva complexidade, bem como organismos vivos, que produzem mecanismos próprios para sua organização. Ser evolucionista implica acreditar que há uma correspondência entre as propriedades da organização interna dos objetos e as propriedades de suas interações com o meio externo.

O segundo princípio, que tem íntima relação com o primeiro, é o da evolução humana a partir da *perspectiva dialética*<sup>4</sup> e *histórica*. A evolução do homem deve ser

---

<sup>4</sup> “Etimologicamente, *dialética* vem do grego *día*, que expressa a ideia de dualidade, troca, e *lektikós*, “apto à palavra”, “capaz de falar”. É a mesma raiz de *logos* (palavra, razão) e, portanto, se assemelha



entendida como uma linha indireta e descontínua. É esse viés dialético que evidencia o processo de constituição do funcionamento do psiquismo consciente, pois foram as capacidades biológicas da espécie humana que tornaram possíveis as atividades coletivas com o uso de instrumentos. Para haver uma organização dessas atividades foi preciso o surgimento de produções languageiras. As atividades gerais e as produções languageiras fizeram emergir um *mundo* de fatos sociais e obras culturais, que acabaram se sobrepondo ao meio físico e a assimilação dos elementos desse mundo pelos organismos particulares fez nascer o pensamento consciente.

A ideia de dialética, porém, surgiu muito antes do Interacionismo Social, pois foi com Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.) que se ouviu pela primeira vez que o conflito pode gerar transformação e dela surgir uma nova tensão, produzindo um constante devir. Essa transformação resulta em novas formas de organização da natureza, das ideias, bem como da sociedade. É por isso que ele é considerado até hoje o “pai da dialética”. Aranha (1986), retomando fragmentos do filósofo, sintetiza seu pensamento dizendo que para ele a “natureza é um perpétuo vir-a-ser, isto é, um constante movimento e transformação” e que “a dialética está na estrutura do real” (ARANHA, 1986, p.109). O Ser e o Não-Ser se opõem, mas não se excluem, visto que eles se fundem, a fim de formar uma nova realidade.

O terceiro princípio é o da necessidade da negação da concepção essencialista do ser humano e da aceitação de uma *perspectiva genealógica*, na qual o homem está em permanente evolução. Segundo o Bronckart (2008b), não há possibilidade de compreensão do homem a não ser apreendendo sua construção ou o seu “*vir-a-ser*”. Assim, para entendê-lo é preciso entender a evolução que ele sofre na qual o Ser é também o Não-Ser.

Em meados da década de 80, começam a se delinear os estudos de viés interacionista sociodiscursivo, por meio da constituição de um grupo pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Conforme advoga Bronckart (2007), esses estudos, em verdade, constituem um “projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada” (p. 10), de maneira

---

ao conceito de *diálogo*. No diálogo há mais de uma opinião, há dualidade de razões.” (ARANHA, 1986, p.109).

que, ao corroborar com os pressupostos gerais do Interacionismo Social, o Interacionismo Sociodiscursivo nega a atual divisão das Ciências Humanas/Sociais.

O grupo de pesquisadores que constituía o “projeto” era um tanto diversificado, pois pertenciam a diferentes áreas e disciplinas (Ciências da Educação, Psicologia, Filosofia, Linguística, Filologia) e eram integrantes do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. São eles: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Daniel Bain, Itziar Plazaola, Auguste Pasquier, entre outros, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart. Como se pode ver o Interacionismo Sociodiscursivo está calcado em vários campos do conhecimento e, por isso, não se coloca apenas nos liames dos estudos linguísticos, dos sociológicos, dos filosóficos ou dos psicológicos, mas, sim em uma posição que se caracteriza como uma corrente da ciência do humano, segundo Bronckart (2009). Sobre essa questão, o autor esclarece que

O que chamamos de *interacionismo sociodiscursivo* (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação e educação (Bronckart, 2008, p.273).

Apesar do Interacionismo Sociodiscursivo aderir aos princípios base (*materialismo, monismo e evolucionismo*) do Interacionismo Social, diferencia-se devido à importância que ele dá à linguagem para o desenvolvimento humano, não só no tocante aos conhecimentos e aos saberes, mas também às capacidades do agir e à identidade dos indivíduos. Com isso, o ISD avança no que diz respeito à tentativa de ampliação e reformulação da abordagem vygostkyana de linguagem. É pelo papel fulcral conferido à linguagem que o nome Interacionismo Social recebeu a inclusão do vocábulo “discurso”, sendo denominado de Interacionismo Sociodiscursivo, como explica Bueno (2007).

O projeto do ISD, em verdade, nasce de uma preocupação didática. Primeiramente, os trabalhos eram destinados à criação e à prática das *sequências didáticas*, bem como à elaboração de um modelo teórico para essa proposta de

ensino. Num segundo momento, houve um aprimoramento do primeiro modelo, além do exame das condições e das características da atividade de linguagem no desenvolvimento humano. Desse modo, o projeto do ISD trouxe alguns questionamentos, como, por exemplo, da base filosófica da abordagem vygotskiana; do papel da linguagem na consciência humana, baseada em Saussure; dos efeitos gerados pelos gêneros de textos e pelos tipos de discurso no desenvolvimento epistêmico e praxiológico humano.

No livro *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (2009), há uma primeira síntese do projeto do ISD, que hoje serve de base para os trabalhos realizados nessa abordagem, mesmo que em diferentes vieses. Isso porque, nessa obra inaugural é possível encontrar estudos acerca da arquitetura interna do texto, o que fez surgir um fomento de pesquisas sobre a linguagem, que eram calcadas nessa abordagem. Nesse texto do teórico, foram oferecidas categorias suficientes para analisar e descrever aspectos especificamente relacionados à materialidade discursiva. Esses dados e materiais vêm sendo grandemente utilizados na análise do trabalho do professor.

O ISD sofreu influências técnicas e epistemológicas, como explica Bronckart (2006). Ele apresentou as influências técnicas advindas da Linguística dividindo-as em três grandes grupos, remontando alguns autores como Blomfield, Culioli, Volochinov e Bakhtin.

A primeira influência, segundo o autor, vem de Blommfield (1993) através da construção metodológica que ele propôs e com a qual proporcionou instrumentos necessários a todo e qualquer procedimento de descrição e classificação das práticas linguísticas. Bronckart (2006) <sup>5</sup>salienta que as pesquisas do ISD atentam para a organização e o funcionamento dos textos/discursos. Uma das etapas desse tipo de observação é a da “identificação das categorias de unidade e de estruturas que lhe são atestáveis”, ainda que se busquem outros tipos de procedimento analíticos e interpretativos, que podem indicar a “origem da identidade ou do estatuto dos “objetos”, desenvolvidos nessa primeira análise”.

---

<sup>5</sup> Bronckart (1999) esclarece que o ISD não participa do movimento, ocorrido especialmente na França e em alguns países latinos, que “diabolizou” o estruturalismo, depois do desenvolvimento de abordagens enunciativas e /ou pragmáticas.

Outra importante influência para o ISD foram os estudos de Culioli (1990, 2002, 2005), dos quais foram extraídas três contribuições. Uma dessas contribuições diz respeito à ampliação da metodologia apresentada por Blommfield, de modo que através de enunciados dados, busca-se encontrar o previsível, sem considerá-lo como previsível. Com isso, compõe-se um corpus de enunciados dados como construídos e efetuam-se manipulações com vistas à evidenciação do que é igual e do que diferente nessas “*famílias de enunciados*”. Outra contribuição, de cunho mais teórico, versa sobre a “reinterpretação do estatuto das empirias linguísticas, em termos de “marcadores” e de “operações””. Cada signo, sintagma ou proposição, para o autor, é um marcador, visto que é um elemento que revela “uma ou mais *operações* constitutivas do *trabalho enunciativo* subentendido em toda produção verbal”. Além dessas contribuições, tem ainda aquela que é dada pelos conceitos que o autor propõe para caracterizar e descrever “as diferentes operações de linguagem”. Contudo, essa abordagem centra-se somente nos enunciados, não havendo uma união entre o aspecto textual e o discursivo. Simonin-Grumbach (1975), aluno de Culioli, foi quem proporcionou um alargamento dessa abordagem, de maneira que trouxe a ideia de “*tipos de discurso*”, a qual é assumida pelos trabalhos do ISD até hoje.

A segunda influência vem das ciências dos textos-discursos, sobretudo nos escritos de Volochinov (1929/1977) e de Bakhtin (1978/1984). Os estudos volochinovianos emprestaram ao ISD as bases para o tratamento do estatuto da unidade-texto, bem como os tipos de interação entre as atividades de linguagem e outras atividades humanas.

A proposta de análise do estatuto dos gêneros textuais, bem como dos elementos interativos que organizam tais gêneros é uma das marcas deixadas por Bakhtin na constituição do quadro teórico do ISD, segundo Bronckart, (2006). Para descrever os fenômenos linguísticos e para elaborar o modelo de arquitetura, esse quadro teórico trouxe à luz os trabalhos de outros autores, a saber:

[...] estudos detalhados dos mecanismos de conexão, de coesão (cf., por exemplo, Charolles, 1994) ou de estruturação temporal (cf. Benveniste, 1966; Weinrich, 1973); elaboração de modelos gerais da organização textual, como o de Roulet et al. (1985) e, sobretudo, o modelo construído

progressivamente por Adam (1990, 1992,1999), autor com o qual estamos em permanente debate crítico e construtivo; trabalhos, enfim, da corrente da narratologia, e de Genette (1972) em particular, que evidenciam a complexidade e a heterogeneidade dos mecanismos enunciativos-discursivos, com tal fineza de análise que apenas parcialmente podemos explorar em nosso trabalho.(BRONCKART, 2006, p.3)

Quanto às influências epistemológicas Bronckart (2006) elucida que Vygotsky<sup>6</sup> (1934/1997/1999) é a primeira delas, devido à elaboração da “psicologia do desenvolvimento”, que foi tomada como base para o ISD desde o final da década de 60. Ele é precursor de uma corrente de pensamento denominada teoria histórico-cultural da atividade.

O projeto vygotskyano é inspirado em estudiosos, que têm íntima ligação no tocante à defesa e à explicitação de uma concepção monista do universo. Vygotsky, conforme indica Bronckart (2009), adotou uma concepção do estatuto e da origem do ideacional compatível com o monismo spinoziano e com a dialética hegeliana. Ele encontrou essa solução em Marx e Engels, que apesar de serem guardiões dos princípios da dialética hegeliana, invertem seu postulado de modo que “não seria a dialética da consciência que explicaria a vida material e a história dos povos, mas sim seria a vida material dos homens que explicaria sua história e, portanto, a consciência humana seria um produto dessa vida real” (BRONCKART, 2009, p.33).

Na perspectiva vygotskyana de desenvolvimento, o homem não é somente um ser biológico, mas constitui-se através da história, seguindo um percurso do social para o individual. E, partindo de uma visão marxista, Vygotsky acredita que o desenvolvimento ocorre a partir do ele denominou *planos genéticos do conhecimento*, a saber: a *ontogênese*, a *filogênese*, *sociogênese* e *microgênese*.

Para Vygotsky, o funcionamento psicológico não é inato ao homem, mas também não é (im)posto pelo meio. Uma vez que entende que o desenvolvimento acontece devido aos aspectos internos e aos externos. Em função disso ele é chamado de *interacionista*. Quanto a isso Bronckart (2009) aponta que

---

<sup>6</sup> Vygotsky desenvolveu seu trabalho em um cenário marcado pela revolução socialista de outubro de 1917.

[...] O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. (BRONCKART, 2009, p.24)

A relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada pelos instrumentos e pelos signos. A mediação por instrumentos ocorre através de ferramentas, que são as que fazem uma mediação entre a ação concreta do homem e o mundo. Já o que acontece a partir dos signos tem uma natureza semiótica, simbólica.

O psicólogo russo buscava compreender a relação existente entre o pensamento e a linguagem e suas consequências no processo de desenvolvimento intelectual. De acordo com o estudioso, o sujeito age sobre a realidade, interagindo com ela e com isso constrói seus conhecimentos através de relações intra e interpessoais. E essa construção do conhecimento ocorre a partir da relação com outros sujeitos e consigo próprio, de modo que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

Para Vygotsky (1998), o signo, nas funções psicológicas superiores, atua como instrumento da atividade psicológica do mesmo modo como um instrumento no trabalho. A analogia entre *signo* e *instrumento* se encontra na função mediadora existente em ambos, pois de resto não são iguais, segundo o autor. O uso de signos é uma atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso se assenta no fato dos homens afetarem o seu comportamento através dos signos. O *instrumento* tem como função servir de condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, sua orientação é externa, devendo, assim, levar a mudanças nos objetos. De modo diferente, o *signo* não modifica o objeto da operação psicológica, é um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.

Para explicitar melhor o uso de signos nas funções psicológicas superiores, Vygotsky (1998) apresenta uma série de experiências e exemplos de sua teoria. Ele diz que na fase inicial do uso de signos, o esforço da criança depende primordialmente dos signos externos. Entretanto, ao acontecer o desenvolvimento, tais operações passam por mudanças radicais. A memorização, por exemplo, ocorre como um processo interno. O desenvolvimento acontece em espiral, uma vez que

passa por um mesmo ponto a cada nova revolução, ao passo que avança para um nível superior.

A internalização, conforme elucida Vygotsky (1998), é a reconstrução interna de uma operação externa. O autor para explicitar essa afirmação traz o exemplo de uma criança que aponta para algo com a intenção de ser compreendido pelo adulto. O desenvolvimento do gesto de apontar é um exemplo desse processo. Primeiramente, o gesto é uma tentativa malsucedida de pegar algo, é um movimento dirigido para o objeto. Em seguida, quando alguém ajuda a criança, o apontar torna-se um gesto para os outros. Mais tarde, quando a criança começa associar e compreender esse movimento como um gesto e apontar. Os significados e funções desse gesto são criados primeiramente por uma situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança.

Desse modo, o processo de internalização apresenta uma série de transformações: “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”; “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p.120).

Para que haja internalização de formas culturais de comportamento, é necessário reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. O aspecto característico da psicologia humana, como esclarece Vygotsky (1998), é a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. É a internalização a base da diferenciação entre a psicologia animal e a psicologia humana.

Para compreender melhor a questão da mediação é importante discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, segundo Vygotsky (1987), é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela capacidade de solucionar problemas com colaboração de um companheiro mais experiente. A ZDP é uma zona de desenvolvimento intermediária, pois é onde se encontram as funções que ainda não se desenvolveram que estão

em processo de maturação.

Vygotsky(1998)através de suas experiências de alguma forma validou a tese, formulada por Volochinov, de que o pensamento consciente constitui-se a partir da apropriação e da internalização dos signos de uma língua natural.Para Vygotsky (1998), a linguagem é um fator fundamental no desenvolvimento humano, é o instrumento mediador das ações sociais e por meio delas é que os indivíduos se constituem. Entretanto, Vygotsky (1998) não completou seu projeto, que acabou sendo revisto por Leontiev com a Teoria da Atividade.

Assim, o ISD para explicitar mais profundamente essa questão do psiquismo humano visita os preceitos de Leontiev, sobretudo quanto à distinção conceitual entre ação e atividade (Teoria da Atividade). Calcado nesse referencial, Bronckart (1999, p.31)) define *atividade* como “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou conhecimento) sobre esse mesmo ambiente.”.

Porém, a proposta da Teoria da Atividade, apesar de considerar a linguagem como mediadora das atividades, não examinou o papel que a linguagem exerce como “*instrumento*” propriamente humano. Com isso, buscando preencher essa lacuna, Bronckart (2004) vai à procura de possíveis soluções em outros pressupostos e teorias que o auxiliem a advogar o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para isso, Bronckart (1999) toma emprestado de Habermas o que este chamou *Agir Comunicativo*, ou seja, a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos. Ele reformula a proposta de Habermas no intuito de aclarar a relação existente entre o agir humano e a linguagem. O filósofo e sociólogo, Habermas, compreendia que o agir se realiza por meio das representações coletivas, que são organizadas em sistemas denominados *mundos representados*.

Nesse sentido, a língua é tida como uma organização social que, através de uma construção histórica permanente, estrutura-se a partir de signos, os quais são postos em uso na representação de três mundos, que representam o contexto da atividade social: o *mundo objetivo*, no qual há representações sobre os parâmetros



do ambiente; *o mundo subjetivo*, que representa as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa e *o mundo social*, o qual constitui a maneira de organizar a tarefa.

Assim, ao tomar como base Habermas, Bronckart (1999) atribui à atividade de linguagem o estatuto de mecanismo de ajuste elaborado pelos humanos para planificar, regular e avaliar as atividades coletivas. Isso porque ele entende a relação entre os textos e as ações como relações de “mediação”, em que o texto é o mediador da ação.

Segundo Bronckart (1999), a atividade de linguagem se realiza concretamente sob a forma de textos, e esses, por sua vez, dividem-se nos mais variados gêneros, que são socialmente classificados. Os textos são construídos com recursos de uma língua natural particular (signos) e as estruturas que os organizam.

Bronckart (2006) ressalta o fato de que Saussure e Vygotsky compartilham da tese de que os signos fundam o desenvolvimento do pensamento consciente no homem. Com isso, Bronckart reexaminou a obra de Saussure, principalmente na problemática do papel decisivo da interiorização dos signos sociais na constituição e no desenvolvimento do pensamento consciente. Isso porque, segundo Bronckart (2006), a análise da natureza do signo linguístico contribuiria para aclarar a problemática da gênese do pensamento consciente humano.

Tanto a maneira quanto o motivo pelos quais ocorre essa mudança do psiquismo prático em um pensamento consciente são apresentados por Bronckart (2009). O autor distingue três aspectos chave da teoria de Saussure, que tem íntima relação com o ISD, a saber: o caráter social da língua, o papel determinante da semiose e o papel determinante da atividade de linguagem ou discursiva.

O caráter social da língua em Saussure (2006) pode ser visto como “um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade” (SAUSSURE, 2006, p.21). Este é um aspecto que fundamenta o quadro teórico do ISD: o caráter social da língua e o caráter social do funcionamento psicológico.

Essa questão, segundo Bronckart (2009), produz um alicerce fundamental

para a abordagem do desenvolvimento de Vygotsky, já que ao mesmo tempo em que mostra que o trabalho psíquico constitutivo dos signos é o trabalho constitutivo das unidades de pensamento, também destaca que a constituição das unidades de pensamento é necessariamente marcada pelo social. É uma ideia que ele retoma quando afirma que “o valor e o significado de um signo é o produto de acordos sociais (relativamente) estabilizados e organizados em sistema” (BRONCKART, 2009, p. 130).

Os signos desempenham forte influência sobre o funcionamento psíquico, conforme Bronckart (2009). Acerca dessa influência Saussure (2006) afirma que:

Psicologicamente, abstração feita de sua expressão pelas palavras, nosso pensamento é só uma massa amorfa e indistinta. [...] A substância fônica não é nem mais fixa nem mais rígida; não é mais uma fôrma à qual o pensamento deve necessariamente adaptar as formas, mas uma matéria plástica que se divide, por seu turno, em partes distintas, para fornecer os significantes dos quais o pensamento tem necessidade. [...] O papel característico da língua face ao pensamento não é o de criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas o de servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que sua união chegue necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a se tornar preciso ao se decompor. Não há, então, nem materialização dos pensamentos, nem espiritualização dos sons; trata-se, num certo sentido misterioso, de o ‘pensamento-som’ implicar divisões e de a língua elaborar suas unidades constituindo-se entre duas massas amorfas. (SAUSSURE, 2006, p.131)

Bronckart (2009) amplia essa questão ao defender que as capacidades biocompartamentais específicas dos organismos humanos possibilitaram a elaboração de atividades coletivas, assim como de instrumentos a serviço de sua realização concreta (os instrumentos manufaturados) e também de instrumentos a serviço de sua gestão de conjunto (os signos de linguagem). Assim, resultam em um mundo econômico, social e semiótico que compõe uma fração particular do ambiente humano. Acerca do papel da interiorização dos signos Bronckart (2009) aponta que

Por seu caráter imotivado, os signos conferem ao funcionamento psíquico uma autonomia real no que diz respeito às condições de reforço do meio, autonomia que é condição para o estabelecimento de representações permanentes. Por seu caráter discreto, os signos introduzem delimitações,

recortes no funcionamento representativo, ou seja, eles aí estabilizam unidades, o que representa uma condição para que se possa instaurar um sistema de operações ou de pensamento. Por seu caráter radicalmente arbitrário, os signos provocam um desdobramento do funcionamento psíquico; eles introduzem, sobre as imagens mentais idiossincráticas que todo organismo é suscetível de construir em suas interações com o meio, tipos de envelopes sociais que reagrupam e reanalisam essas mesmas imagens primárias, desdobramento gerador de uma possibilidade de se porem em relação essas duas ordens de representações, o que pode constituir uma condição de emergência da consciência. (BRONCKART, 2009, p. 113)

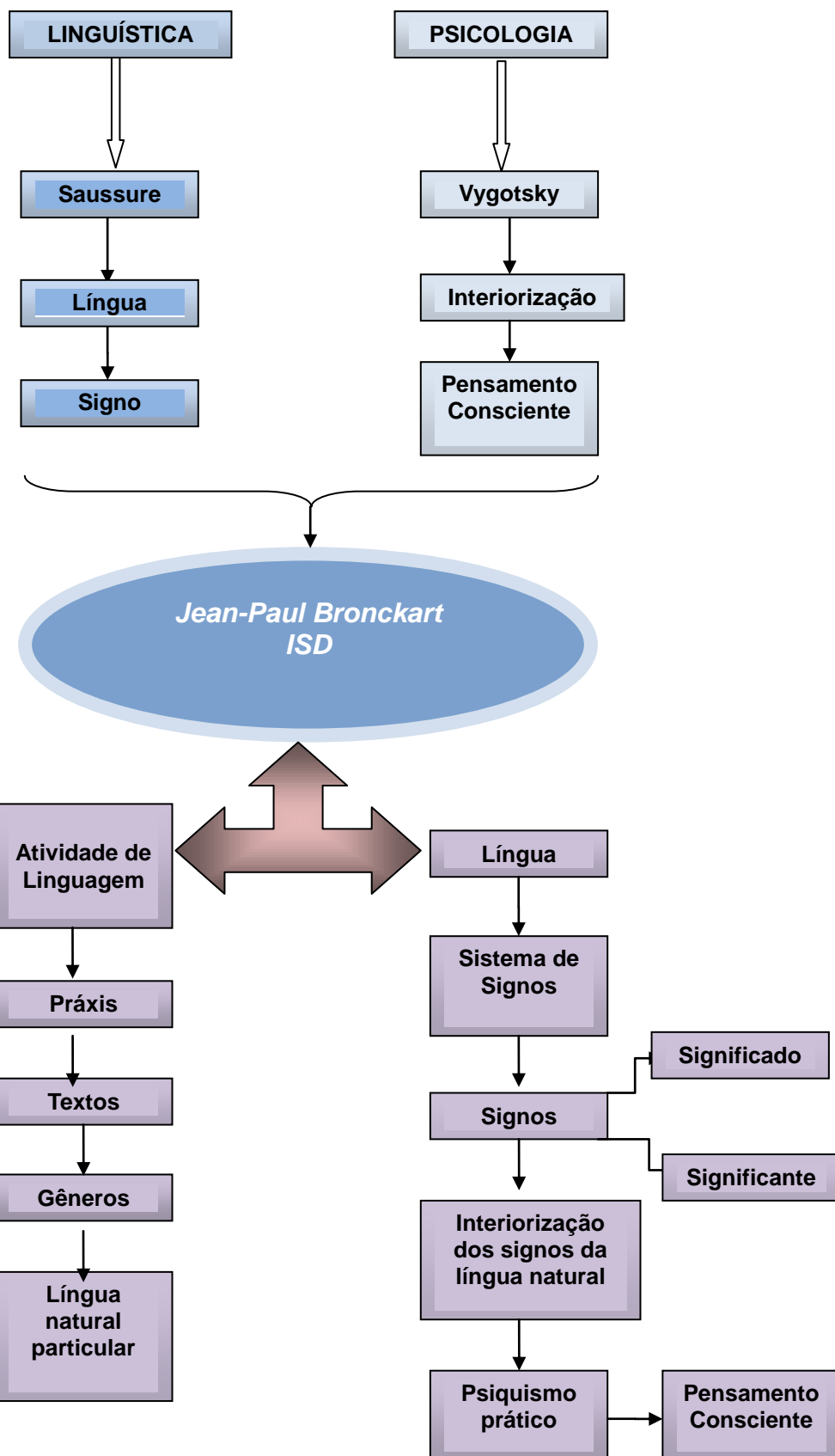
Para Bronckart (2009), o encontro dessas propriedades radicalmente novas do meio, depois sua apropriação e de sua interiorização pelo organismo, com o tempo, transformaram o psiquismo, dando lugar à emergência do pensamento consciente em seu estado atual. Assim, reconhece que a abordagem saussureana não trata a totalidade do problema da gênese do pensamento consciente, apesar de apresentar grande importância para essa reflexão. Segundo afirma Bronckart (2008), a análise proposta por Saussure aborda aspectos de grande importância para uma ciência do humano, pois demonstra no texto “que os signos são o ponto de junção entre um funcionamento psíquico elementar, como os animais superiores, e um funcionamento psíquico propriamente humano”.

É a dupla ancoragem da linguagem que fornece elementos para a compreensão da ciência do humano. Consoante a Bronckart (2008b), o acréscimo saussuriano se dá no fato de que os signos são formas de cristalização das trocas sociais, que retomam à questão da linguagem. A linguagem, com isso, seria um conjunto de operações psíquicas, utilizadas nas interações sociais, nas diversas atividades coletivas, que se dão através dos gêneros.

Desse modo, o desenvolvimento psíquico humano origina-se da formação de pessoas em “espaços/situações” sociais específicos e pela mediação da linguagem. Portanto, a ação é “o resultado da apropriação pelo organismo humano das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Assim, toda ação é orientada por um quadro de coordenadas construídas por representações sobre o mundo físico, social e psíquico e, ainda, pode ser definida por um ponto de vista externo e interno. A ação seria uma parte da atividade social, atribuída a um ser humano particular, do ponto de vista externo. Já do ponto de vista interno, ela seria um conjunto de representações construídas por esse ser humano

sobre sua participação na atividade que o fazem consciente, tanto do seu fazer, quanto de sua capacidade de fazer (BRONCKART, 1999, p. 38). É exatamente nessa relação entre as representações de um sujeito e as dos demais que o psiquismo humano pode se desenvolver.

Dessa forma, podemos entender que estamos frente a uma concepção que trata a linguagem como um fenômeno social e histórico. A linguagem é vista como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio da qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 1999, p. 34). A figura 1 explicita essa questão.



**FIGURA 1.** A atividade de linguagem e o pensamento consciente  
 Fonte: GOULARTE, R.S; ROCHA, M. M., 2010, p.13.

O esquema ilustra a relação que se estabelece entre a Psicologia (Vygotsky) e a Linguística (Saussure) na proposta interacionista sociodiscursiva de Bronckart. A atividade de linguagem depende do pensamento consciente e o surgimento da consciência está intimamente relacionado à interiorização dos signos linguísticos e, conseqüentemente, da língua. E é por meio da Língua que se constroem os textos, que são dispostos através de gêneros.

O Interacionismo Sociodiscursivo seguiu os passos de Vygotsky, ao conferir à linguagem um papel importante no desenvolvimento humano. Esse quadro teórico entende que os

[...] signos languageiros fundam a constituição do pensamento humano [...] e que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2009, p. 10).

Dessa forma, o Interacionismo Sociodiscursivo busca uma solução para o seu questionamento: “o do papel que a linguagem desempenha, e, mais, precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos” (BRONCKART, 2006, p. 4).

Para fazer a análise do agir, o ISD propõe dois níveis – o das condutas observáveis do ponto de vista externo, e das avaliações/interpretações dessas condutas que são concretizadas em textos (orais ou escritos), produzidos por observadores desse agir ou até mesmo pelos actantes. Nesses textos, são construídas e (re) configuradas as formas de agir. No intuito de compreender, identificar e interpretar essas figuras de ação é imprescindível que lancemos mão de um conjunto de procedimentos de análise de textos que nos auxiliem. Assim sendo, na subseção que segue, apresentarei o modelo de análise textual do ISD para o exame do agir humano e das figuras interpretativas construídas nos e pelos textos.

## 1.2 O modelo de análise do ISD

Nesta subseção, apresentarei o modelo de análise proposto pelo ISD, que foi assumido nesta pesquisa. Esse modelo está em constante reformulação. Inicialmente, essa abordagem teórica propôs uma unidade didática, em Bronckart (1999), e em seguida foram realizadas reelaborações desse modelo analítico. As últimas modificações apresentadas no modelo de análise textual foram propostas pelos trabalhos do grupo ALTER, do LAF da PUC/SP.

Em trabalhos posteriores, Bronckart, em colaboração com Machado, apresentou procedimentos metodológicos, baseado em outros autores como, por exemplo, Ricoeur (1986 apud BRONCKART, 1999, p. 23) que já se utilizavam dessas formas de análises com outros objetos de pesquisa, e buscou usá-las para um exame do trabalho/profissão docente. Nesses trabalhos de colaboração entre os pesquisadores, foram ampliadas e reformuladas as questões dos três níveis de através de análise textual desenvolvidos por Bronckart em 1999. Os três níveis de análise textual são: o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico* (ou temático). Com o intuito de solucionar o problema da falta de definição do estatuto, que os procedimentos de análise anteriores apresentavam, houve uma reorganização desses três níveis de análise, como explicitam Machado e Bronckart (2009b):

Nessa reorganização, três tipos de análise começaram então a ser desenvolvidas, consideradas todas elas como pertencentes à *análise textual/discursiva*, dividida de acordo com o nível da textualidade enfocado: o *nível organizacional*, o *nível enunciativo* e o *nível semântico (do agir)* [...] (MACHADO e BRONCKART, 2009b, p.53)

Os autores esclarecem que muito embora esses níveis de análise sejam desenvolvidos de modo separado, eles possuem íntima relação. Isso porque, uma análise ajuda a clarear os contornos da outra, sobretudo no que se refere ao nível organizacional e o enunciativo, uma vez que eles são importantes para a análise do nível semântico.

Segundo a reformulação proposta pelo ISD, o primeiro aspecto a ser observado na análise é o *Contexto de produção*. Bronckart (1999) define o *Contexto de produção* como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência

sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p.93). Machado (2009) entende que é necessário observar alguns elementos importantes na análise, a saber:

- o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- o suporte em que o texto é veiculado;
- o contexto linguageiro imediato, isto é, os texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- o intertexto, isto é o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes das análises;
- a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros-emissor, receptor, local, tempo, papel social e objetivo da produção. (MACHADO, 2009, p.47)

No *nível organizacional*, consideram-se os seguintes elementos: o *plano global do texto*, a *sequência global* que eventualmente o organiza, os *tipos de discurso* e as *sequências locais*.

O *plano geral* diz respeito ao modo como o conteúdo temático do texto está organizado. Esse plano é identificável no processo de leitura, de maneira que é possível fazer um resumo dos conteúdos temáticos abordados ao longo do texto. O conteúdo temático refere-se às informações, que de maneira explícita, estão presentes no texto. Segundo Bronckart (1999), o exame do plano global, ao indicar os temas privilegiados e “esquecidos”<sup>7</sup> pelo produtor, pode revelar que valor ele atribui aos elementos referentes ao agir.

Os *tipos de discurso* estão relacionados aos segmentos textuais, que apresentam características distintas entre si, e que, portanto, constituiriam diferentes tipos de discurso. Esta diferença entre os segmentos ocorre nos mais diversos níveis (nível semântico-pragmático; nível morfossintático; nível psicológico; nível da planificação e nível do texto). Quanto aos tipos de discursos, segue o quadro abaixo:

---

<sup>7</sup> Grifo meu.



TIPOS DE DISCURSO	CARACTERÍSTICAS
<b>INTERATIVO</b>	[...] presença de formas verbais e de pronomes de 1ª e 2ª pessoa (eu, nós, você...), que implicam os participantes da interação e de tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento de produção. (LEITE, 2009, p. 51)
<b>TEÓRICO</b>	[...] ausência de marcas de referência aos participantes da interação e a presença do presente genérico. Pode haver presença de formas do <i>você</i> genérico que remete aos pólos da interação verbal em geral, mas não aos protagonistas concretos da interação em curso. Além disso, os acontecimentos verbalizados são colocados como existentes no momento da produção. (LEITE, 2009, p. 51)

**QUADRO 1:** Tipos de discurso  
Fonte: elaborado pela autora

Os *tipos de sequências* referem-se à maneira como está organizado (sequencialmente/linearmente) o conteúdo temático. As *sequências* são uma espécie de resultado da organização mental do produtor, que acabam apresentando indícios de seus objetivos – velados ou não. Como esclarece Corrêa (2007), a identificação dessas *sequências* no texto favorece “a percepção não só de suas fases e planificações, mas também das representações do autor sobre o objeto de discurso [...] e dos efeitos pretendidos com sua organização, levando à interpretação de suas intenções (CORRÊA, 2007, p. 95-96). O quadro 2 explicita quais os tipos, os efeitos e as fases dos *tipos de sequências*:

<b>Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
<b>Descritiva</b>	Fazer o destinatário <i>ver em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme <i>a orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>Explicativa</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão /Avaliação
<b>Argumentativa</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações Temporalmente subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações Transacionais Fechamento

**QUADRO 2:** Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.  
Fonte: MACHADO, 2005, p.246-247

Os *mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal)* são aqueles em que se pode verificar os principais actantes postos em cena e modo como eles são retomados e representados ao longo da sucessão temática. De acordo com Corrêa (2007), eles podem classificados em três grupos:

- mecanismos de conexão: marcam as articulações da progressão temática por meio dos organizadores textuais (lógicos – por isso, e, então, etc. -; especiais – na primeira seção, no último capítulo, etc. -; temporais – antes, durante, depois, etc.);
- mecanismos de coesão nominal: introduzem as unidades das informações novas (relações catafóricas) e asseguram as relações de retomada (relações anafóricas);
- mecanismos de coesão verbal: organizam a temporalidade dos processos (estados, eventos, ações) evocados no texto por meio dos verbos ou das unidades associadas, como advérbios ou grupos preposicionais (CORREA, 2007, p. 65).

A análise do *nível organizacional* segue os mesmos elementos elencados por Bronckart (1999) e pode nos trazer informações sobre a figura do professor que é construída naquele discurso, além de alguns dos aspectos do trabalho docente.

No *nível enunciativo* do texto, é possível perceber a incidência dos mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, cujo grau é marcado por um grande número de unidades linguísticas, dentre elas a ausência ou presença das marcas de pessoa, das marcas de inserção de vozes, dos modalizadores do enunciado, dos modalizadores subjetivos e dos adjetivos. Segundo Bronckart e Machado (2004), as modalizações são importantes para a análise, uma vez que elas podem mostrar não só o posicionamento do enunciador, mas também os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados. O quadro 3 ilustra os tipos de modalizações

TIPOS DE MODALIZAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
<b>LÓGICAS</b>	[...] consistem em uma avaliação a partir de critérios ou conhecimentos em relação às condições de verdade, do grau de certeza sobre o conteúdo, da ordem dos fatos possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessários, etc. Podem ser identificadas através de marcadores lexicais, como verbos <i>poder</i> e <i>dever</i> . (CORRÊA, 2007, p.97)
<b>DEÔNTICAS</b>	[...] tratam das avaliações apoiadas em valores, opiniões e regras, da ordem da obrigação social e moral, no domínio das permissões, direitos, deveres, conselhos e sugestões, e não marcados por verbos e locuções como <i>dever</i> , <i>ter obrigação</i> , <i>se necessário</i> , etc. (CORRÊA, 2007, p.97)
<b>APRECIATIVAS</b>	[...] envolvem as avaliações subjetivas do avaliador (aprovação, indignação, etc.), apreciando o conteúdo como positivo, negativo, na ordem dos sentimentos, emitindo um julgamento de valor. Podem ser representadas por verbos como <i>gostar</i> , <i>ter</i> , <i>prazer em</i> , <i>ter a impressão de...</i> (CORRÊA, 2007, p.97)
<b>PRAGMÁTICAS</b>	[...] atribuem responsabilidades e intenções, razões, capacidades de ação para o agente, a partir de verbos como <i>saber</i> , <i>tentar</i> , <i>poder</i> . (CORRÊA, 2007, p.97)

**QUADRO 3:** Tipos de modalizações  
Fonte: elaborado pela autora

No *nível semântico*, segundo Machado (2009), tem-se a *semiologia do agir*, em que é apresentada a interpretação dos dados já apontados na análise do *nível organizacional* e do *enunciativo*. No *nível semântico*, podemos observar a análise do plano global, das sequências locais, das séries coercivas centrais, da função dos organizadores textuais, dos marcadores de pessoa, dos mecanismos de inserção de vozes das modalizações do enunciado, das modalizações subjetivas e dos adjetivos.

Para compreender o que é o *nível semântico* é necessário explicitar alguns conceitos, como os de *agir*, *atividade* e *ação*. Como foi apresentado anteriormente, o ISD confere à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. No intuito de demonstrar esse papel exercido pela linguagem, o ISD lança mão do termo *agir* como uma unidade para a análise do funcionamento humano. De acordo com o ISD, a problemática do agir humano é algo central na constituição, no desenvolvimento e no funcionamento do homem. Assim, torna-se válido clarificar o que esse quadro teórico entende como *agir*.

Segundo Bronckart (2009), o termo *agir*, no ISD, é utilizado em sentido genérico, ou seja, é empregado para designar todo e qualquer comportamento ativo observável do ser humano, que seja orientado no mundo. Desse modo, podemos entender que o *agir* é algo empírico que pode referir-se a diferentes domínios e contextos sócio-econômicos diversos e que diz respeito a inúmeros tipos de profissionais, que tem seu *agir* dividido em *tarefas*, como explica Corrêa (2007).

O termo *atividade* é entendido como sendo uma espécie de leitura do agir, que se refere “às dimensões motivacionais, intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado” (BRONCKART, 2009, p. 213). Assim como a *atividade*, o termo *ação* refere-se a uma leitura do agir, “que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular” (BRONCKART, 2009, p. 213).

Segundo Bronckart (2009b), para que o *agir* configure-se como *atividade* ou *ação* é necessário que ele sofra um processo de interpretação. Aquilo que é observável, em verdade, são os comportamentos humanos, mas ao se fazer uma qualificação desses comportamentos, acaba-se por atribuídas aos protagonistas certas propriedades que não são observáveis: o que se pode denominar *figuras interpretativas da ação*<sup>8</sup>. Essas figuras estão construídas nos textos (e também através dos textos), os quais têm a capacidade de constituir a ação humana.

---

<sup>8</sup> Grifo meu.

Com a análise desses elementos tem-se um apanhado de informações acerca do papel conferido ao professor. O quadro 4 apresenta algumas marcas desse agir:

<b>Tipos de agir/definição</b>	<b>Organização discursiva</b>	<b>Manifestação da implicação ou não-implicação do agente produtor</b>	<b>Tempos verbais</b>
<p><b>Agir-situado</b></p> <p>Quando o núcleo do conteúdo temático faz referência à contemporaneidade da situação da atividade, colocando em cena tanto os elementos que antecedem o agir quanto os elementos do agir que estão para acontecer.</p>	Interativo	Mobilização do pronome pessoal “eu”	Presente; futuro; pretérito perfeito
<p><b>Agir-canônico</b></p> <p>Quando o núcleo do conteúdo temático se apresenta contextualizado; faz referência a um modelo externo à prática do trabalho analisado.</p>	Interativo e Teórico	Você genérico; “a gente”; “eu” genérico	Presente genérico
<p><b>Agir-evento passado</b></p> <p>Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a uma experiência vivida em sua singularidade.</p>	Relativo interativo	“eu”	Pretérito perfeito e imperfeito
<p><b>Agir-experiência</b></p> <p>Quando o núcleo do conteúdo temático se refere a atos comuns na atividade do professor.</p>	Interativo	“eu”	Presente com valor genérico; Pretérito perfeito

**QUADRO 4:** Algumas marcas dos tipos de agir  
 Fonte: ABREU-TARDELLI, 2006, p. 64

Para compreender o agir humano, como defende Bronckart (2009b), é necessário efetuar uma leitura interpretativa dos dados. E ao realizar a interpretação

é preciso levar em conta que as representações, as interpretações, as avaliações observáveis nos textos podem ter relação com os três elementos do agir nos diferentes planos. O quadro 5 explicita esses planos:

PLANOS	NÍVEL COLETIVO	NÍVEL INDIVIDUAL
<b>MOTIVACIONAL</b> Retrospectivo (Por quê?)	Determinantes externos	Motivos
<b>INTENCIONAL</b> Prospectivo (Para quê?)	Finalidades	Intenções
<b>RECURSOS</b> Para o agir (Como?)	Instrumentos	Capacidades

**QUADRO 5:** Elementos constitutivos da interpretação do agir humano  
Fonte: CORRÊA, 2007, p. 74.

Além da observação dos planos, é necessário atentar também para o papel atribuído ao actante. O ISD utiliza esse termo – *actante*- para designar qualquer ser humano envolvido no agir. Entretanto, para designar os actantes no plano interpretativo do agir, esse quadro teórico utiliza os termos: *agente* e *ator*. O *ator* é o actante que é a fonte da ação, é o responsável por ela, tendo capacidades, motivos e intenções. Já o termo *agente* é utilizado para designar o actante que não é responsável pelo agir, não possuindo nem capacidades, motivos e intenções. Quanto a esses papéis atribuídos aos actantes, referencio Abreu-Tardelli (2004):

<b>Agentivo</b>	Ser animado responsável por um processo dinâmico
<b>Instrumental</b>	Força ou objeto inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para a realização de um processo dinâmico, que está, assim, envolvido na ação ou estado identificados pelo verbo
<b>Atributivo</b>	Entidade a quem é atribuída uma determinada sensação ou determinado estado. O papel do sujeito, nessas orações, é o de um portador de estado, de um suporte de um estado/condição expresso pelo verbo
<b>Objetivo</b>	Entidade que sofre um processo dinâmico
<b>Beneficiário</b>	Destinatário animado de um processo dinâmico

**QUADRO 6:** Papéis atribuídos aos sujeitos  
Fonte: ABREU-TARDELLI, 2004, p. 180.


Para identificar o papel do actante no texto, é preciso fazer uma análise sintático-semântica dos enunciados, de modo que seja detectado qual função ele ocupa. Além da interpretação do papel exercido pelo actante, tal exame permite identificar qual é a representação dele dentro do texto. Para Machado e Bronckart (2005) há três tipos de protagonistas, a saber: o produtor do discurso, que não aparece marcado; o agente do fazer prescrito e o beneficiário desse fazer, para o qual o aquela ação se destina. O quadro 7 apresenta quais são esses elementos constitutivos do agir:

<b>ELEMENTOS DO AGIR</b>		
<b>PLANO MOTIVACIONAL</b>	<b>DETERMINANTES EXTERNOS</b>	Coletivo- de natureza material ou da ordem das representações sociais
	<b>DETERMINANTES INTERNOS</b>	Individual – motivos, razões, de agir interiorizadas por uma pessoa singular
<b>PLANO INTENCIONAL</b>	<b>FINALIDADES</b>	Coletivo – socialmente validadas
	<b>INTENÇÕES</b>	Individual – fins do agir interiorizados
<b>RECURSOS PARA AGIR</b>	<b>INTRUMENTOS</b>	- Artefatos materiais - Artefatos simbólicos
	<b>MODELOS DE AGIR</b>	Encontrados no meio social
	<b>CAPACIDADES</b>	- Recursos mentais - Recursos comportamentais
<b>INDIVÍDUOS DO AGIR</b>	<b>ACTANTE</b>	Termo neutro que define qualquer indivíduo do agir, utilizado antes da análise do texto (termo não – interpretativo)
	<b>ATOR</b>	É o actante que no texto possui capacidades, motivos e intenções (termo interpretativo)
	<b>AGENTE</b>	É o actante que no texto não possui capacidades, motivos e intenções (termo interpretativo)

**QUADRO 7:** Síntese dos Elementos do Agir<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Este quadro está baseado no esquema apresentado por Barricelli (2007).

Desse modo, ao analisar os textos produzidos sobre o trabalho, é possível identificar quais são os elementos do agir. O levantamento desses, por sua vez, nos conduz à observação das diferentes figuras interpretativas do agir. Através das figuras interpretativas da ação, é possível detectar quem são protagonistas e conseqüentemente o papel que ele estabelece no texto analisado. Assim sendo, esses procedimentos de análise textual tornam-se uma ferramenta valiosa na busca de respostas para os questionamentos e objetivos desta pesquisa. No intuito de clarificar esse procedimento analítico, proposto pelo ISD, retomo a síntese feita por Dametto (2010) acerca dos elementos a serem observados em cada um dos *níveis* de análise:

PROPOSTA DE SÍNTESE DO MODELO DE ANÁLISE EM TEXTO – ISD		
	Aspectos que devem ser considerados	Interpretação
<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Contexto sócio-histórico</b></li> <li>2. <b>Suporte</b></li> <li>3. <b>Contexto linguageiro</b></li> <li>4. <b>Intertexto</b></li> <li>5. <b>Situação de produção</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 emissor</li> <li>5.2 receptor</li> <li>5.3 local</li> <li>5.4 tempo</li> <li>5.5 papel social emissor</li> <li>5.6 papel social receptor</li> <li>5.7 instituição social</li> <li>5.8 objetivo da produção</li> </ol> </li> </ol>	<p>NÍVEL SEMÂNTICO</p> 



NÍVEL ORGANIZACIONAL	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Plano Global (partes-resumo)</b></li> <li>2. Sequência global</li> <li>3. Sequências locais       <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Sequência explicativa</li> <li>3.2 Sequência argumentativa</li> <li>3.3 Sequência descritiva</li> <li>3.4 Sequência narrativa</li> <li>3.5 Sequência injuntiva</li> </ol> </li> <li>4. <b>Tipos de discursos</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Discurso teórico</li> <li>4.2 Discurso interativo</li> <li>4.3 Discurso narrativo</li> <li>4.4 Discurso relato interativo</li> <li>4.5 Discurso misto</li> </ol> </li> <li>5. <b>Mecanismo de Textualização – coesão e conexão</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Coesão nominal           <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1.1 Anáforas pronominais</li> <li>5.1.2 Anáforas nominais</li> </ol> </li> <li>5.2 Coesão verbal           <ol style="list-style-type: none"> <li>5.2.1 Tempos verbais</li> <li>5.2.2 Anterioridade</li> <li>5.2.3 Simultaneidade</li> <li>5.2.4 Posterioridade</li> <li>5.2.5 Auxiliares</li> </ol> </li> <li>5.3 Conexão (Organizadores textuais)           <ol style="list-style-type: none"> <li>5.3.1 Organizadores temporais</li> <li>5.3.2 Organizadores espaciais</li> <li>5.3.3 Organizadores lógicos-argumentativos               <ol style="list-style-type: none"> <li>5.3.3.1 Concessivos</li> <li>5.3.3.2 Causais</li> <li>5.3.3.3 Finais</li> <li>5.3.3.4 Marcadores enumerativos</li> <li>5.3.3.5 Marcadores de mudança de tópico</li> <li>5.3.3.6 Marcadores de ilustração</li> <li>5.3.3.7 Marcadores de exemplificação</li> </ol> </li> </ol> </li> </ol> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por meio da análise do plano global podemos identificar os principais actantes postos em cena pelos textos e depreender os segmentos temáticos centrais. Fazer um resumo (MACHADO e BRONCKART 2009, p. 63)</li> <li>• Por meio da indentificação da <b>sequência global e das locais</b>, podemos interpretar, por exemplo, se o actante-enunciador considera o objeto temático como sendo controverso ou de difícil compreensão para representações sobre esse interlocutor (Ibidem, p. 63)</li> <li>• A ideia de se identificar os <b>tipos de discursos</b> é perceber a posição do enunciador em relação ao tema, se é de proximidade ou de distanciamento e qual a relação dos interlocutores a que se dirigem (BUTTLER, 2009, p. 49-50)</li> <li>• Por meio da análise das séries coesivas centrais, podemos identificar quais são os actantes principais colocados em cena no texto e, pela análise das unidades lexicais que as constituem, podemos identificar como se constituem as representações sobre esses actantes no decorrer da progressão temática (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 64)</li> <li>• De acordo com a função dos <b>organizadores textuais</b>, as sequências podem conter o curso do agir ou do desenvolvimento de uma determinada tarefa. Além disso, podemos, com a análise dos enunciados introduzidos por <b>organizadores argumentativos</b>, identificar vozes pressupostas postas em cena, o que dizem essas vozes, qual o valor atribuído a elas pelo enunciador e, enfim, determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos atribuídos a um determinado agir (Ibidem, p. 64).</li> </ul>
----------------------	--	--

<b>NÍVEL ENUNCIATIVO</b>	<p><b>1. Vozes</b>  1.2 Voz do autor  1.3 Vozes sociais  1.4 Vozes de personagens  1.5 Voz do expert  1.6 Vozes indeterminadas/neutra</p> <p><b>2. Marcas de pessoa</b>  2.1 Nomes  2.2 Pronomes pessoais</p> <p><b>3. Índices de inserção de vozes</b>  3.1 Discurso direto  3.2 Discurso indireto  3.3 Discurso segundo</p> <p><b>4. Modalizadores enunciativos</b>  4.1 Modalização lógica/epistêmica  4.2 Modalização deontica  4.3 Modalização apreciativa  4.4 Modalização pragmática  4.5 Grau zero de modalização</p> <p><b>5. Adjetivos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a uma determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não (ibidem, p. 64)</li> <li>• Por meio da análise dos mecanismos de inserção de vozes, podemos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes são colocadas explicita ou implicitamente em cena e as relações entre as vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam ( Ibidem, p.64)</li> <li>• Pela análise das modalizações do enunciado, podemos identificar como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa, assim como o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes (Ibidem, p.64)</li> <li>• Enfim, por meio da análise dos adjetivos, podemos identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático e, no caso específico de nossas pesquisas, sobre o agir docente e sobre o professor (Ibidem, p. 65)</li> </ul>
<b>NÍVEL SEMÂNTICO</b>	<p><b>1.</b> Desenvolvimento de análise <b>sintático-semânticas</b> das orações em que elas se encontram;</p> <p><b>2.</b> E, enfim, classificação semântica dos verbos e das <b>nominalizações</b> referentes ao trabalho do professor;</p>	<p><b>Verbos</b> ou <b>nomes</b> que codificam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um agir não linguageiro- físico</li> <li>• Um agir com um instrumento simbólico ou material;</li> <li>• Um processo mental;</li> <li>• Uma atribuição de capacidade;</li> <li>• Um agir linguageiro que exige outro agir imediato de outra pessoa;</li> <li>• Uma reação linguageira de alguém a um agir de outra pessoa;</li> </ul>

**QUADRO 8:** Proposta de síntese do modelo de análise textual do ISD

Fonte: DAMETTO, 2010, p. 57-59

## **CAPÍTULO II**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

## CAPÍTULO II

### 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

“ [...] é o ponto de vista que cria o objeto”  
(SAUSSURE, 2006)

Neste capítulo, apresentarei um breve percurso histórico do conceito de trabalho, expondo, ao final, aquele que adoto como suporte para esta pesquisa. Em seguida, apresentarei a concepção de trabalho docente que vem sendo desenvolvida e aplicada nas diferentes pesquisas que tomam o ISD como base teórica.

A fim de compreender a representação de trabalho docente, é necessário analisar as ações representadas nos textos produzidos em situação de trabalho, bem como nos textos sobre trabalho. Entretanto, o enfoque de minha pesquisa será os textos produzidos sobre o trabalho, já que *Projeto Lições do Rio Grande* tem um caráter de prescrição do trabalho do professor.

#### 2.1 O conceito de trabalho

O *trabalho* é um fenômeno que apresenta alta complexidade quanto a sua definitiva conceituação, uma vez que envolve inúmeros fatores e múltiplas relações, visto que o seu entendimento depende da sociedade e da época. Desse modo, reconheço que estamos frente a uma questão que envolve diversos campos disciplinares.

Machado (2009b) concorda com a complexidade inerente à conceituação do trabalho. A autora afirma que atualmente há uma grande discussão, uma “batalha intelectual” acerca do conceito de trabalho no domínio das Ciências Humanas. Isso decorre do fato que os conceitos anteriores não foram considerados suficientes para incluir as mudanças e a variedade das formas de trabalho atuais.

Para Engels (1876 apud ABREU-TARDELLI, 2006, p. 18), “o trabalho é a condição básica de toda vida humana [...] o trabalho é que criou o próprio homem”. Segundo Abreu-Tardelli (2006), há uma aproximação entre a conceituação de trabalho apresentada por Engels e a noção defendida por Bronckart (2004). A pesquisadora declara isso tendo como base a colocação de Bronckart de que há estreita relação entre o psiquismo humano e as atividades do homem, uma vez que o trabalho é uma forma própria do agir da espécie humana. Com isso, é possível entender que, independente de Bronckart apresentar uma ideia semelhante à de Engels, há uma diferença entre ambos, pois este concede grande papel à linguagem.

Conforme discorre Bronckart (2004), a expressão *trabalho* é comumente entendida como um agir, ou uma prática que desenvolve atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, e que se tornaram “particularmente complexas e diversificadas”.

Algumas dessas atividades têm por objetivo “a produção de bens materiais”, sendo assim, podem ser consideradas atividades econômicas. Em tais atividades, segundo o autor, as tarefas particulares são atribuídas aos indivíduos (pela divisão do trabalho), de modo que esse processo esteja “necessariamente associado a formas de organização social particulares, os quais implicam a emergência de normas, de relações hierárquicas, de papéis e de responsabilidade atribuídas aos indivíduos” (BRONCKART, 2008b, p. 94).

É válido ressaltar que nem sempre essas formas de atividades econômicas foram consideradas um *trabalho*. Isso decorre do fato de que a atribuição de um significado específico a esse termo relaciona-se com a emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado no Ocidente. Tal afirmação pode ser melhor compreendida quando observamos a questão de que “as sociedades tradicionais

dispunham de um só termo para designar o agir (*ergon*, em grego, por exemplo), sendo que o termo “trabalho” só aparece nas línguas românicas a partir do começo do século XVI”. (BRONCKART, 2008b, p. 94)

Como afirma Billiard (1993, apud Bronckart 2008b, p. 94), a atividade econômica, nas sociedades tradicionais, dizia respeito às relações de parentesco, políticas religiosas, etc. Entretanto, com o surgimento do capitalismo mercantil e, mais tarde, com o industrial, a atividade econômica afastou-se de outras atividades.

Assim, o termo *trabalho* tem sido alvo de inúmeras mudanças de significação que ocorrem segundo o momento político-histórico-econômico-social. Quanto a isso Leite (2009) esclarece:

[...] o “trabalho”, desde os tempos mais remotos, sempre apresentou uma conotação negativa. *Trabajar* (castelhano), *travailler* (francês), *travagliare* (italiano), *tripaliare* (latim) são todos verbos com um mesmo sentido, derivados do substantivo latino “tripalium”, que designa um aparelho de tortura formado por três paus e usado para prender os condenados (gladiadores do circo romano e escravos).

[...] é Hegel, no campo da filosofia, o autor que mais vai influenciar a atribuição de um caráter positivo ao trabalho. [...] a teoria de Hegel vê o trabalho como atividade humana originária de um processo histórico, como meio de interação histórica e como resultado da ação do homem, como uma atividade construtiva da vida individual e social (LEITE, 2009, p.11).

Segundo Machado (2007), entre o século XVIII e o século XIX, na época da Revolução Industrial, Marx desenvolve a tese do materialismo histórico, em que entende o homem enquanto ser natural e social, uma vez que se relaciona com a natureza exterior e com os outros seres humanos. Para Marx existir é agir e a forma em que ocorre essa ação é a atividade prática. Machado ainda ressalta que Marx foi o pensador que:

[...] recuperou e superou – dialeticamente- as idéias de Hegel sobre trabalho como mola que impulsionava o desenvolvimento humano; no entanto criticava a concepção hegeliana, que considerava unilateral, uma vez que acreditava que Hegel não dava importância ao trabalho físico, material (Konder, 1986), visão que não permitia análise dos problemas relacionados à alienação do trabalho na sociedade capitalista. Assim, na concepção marxista, três são os elementos que definem o processo de trabalho: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação desejada sobre um objeto

específico. Nesse processo, tanto o objeto quanto o próprio trabalhador e as relações entre os trabalhadores sofreriam transformações. Diferentemente, então, de Hegel, para Marx são os homens e não as idéias que fazem e mudam o mundo é por seu trabalho manual e intelectual que eles chegam a isso e não unicamente pelo pensamento [...] (MACHADO, 2007, p.30-31)

A partir disso, podemos perceber que o *trabalho* na perspectiva marxista diz respeito à maneira como o homem age sobre a natureza. Essa análise do trabalho também gerou uma “*dualidade duradoura na concepção daquilo que é considerado como trabalho*” (BRONCKART, 2008b, p. 95). De um lado, têm-se os empregadores e/ou donos das empresas, que definiriam as condições de uma atividade econômica rentável e, então propõem modos de organização do trabalho em diversos setores - empregos e tarefas; e de outro lado, há os trabalhadores dessas empresas, que “*vivem seu agir nesse quadro como um trabalho sobre o qual se constroem representações e avaliações*”, que mobilizam uma parte de seus *recursos comportamentais e psíquico-mentais* de acordo com sua vontade própria ou por obrigação (BRONCKART, 2008b, p. 95). Desse modo, a análise do trabalho enfrenta continuamente a questão do distanciamento que surge entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.

Segundo Bronckart (2008b), Taylor, entre os anos de 1910 e 1927, fundou a “ciência do trabalho”, que tinha como objetivo estabelecer os “princípios de uma *organização científica das usinas*” e, com isso, assegurar maior rentabilidade, de modo que servisse aos interesses dos patrões e operários. Nesse sentido, o taylorismo voltava-se para a meta de atender, principalmente, à preocupação das empresas, a fim de atingir grande produtividade e lucratividade.

Até meados do século XX, tais princípios tayloristas foram as principais referências para a organização do trabalho industrial (BRONCKART, 2008b). Além disso, esses princípios acabaram provocando o surgimento de métodos de pesquisa, principalmente da Psicologia do Trabalho. Essa nova vertente considerou tanto as aptidões dos indivíduos quanto as propriedades do “motor humano”, mas sem perder de vista as condições de adaptação dos trabalhadores às características objetivas de suas tarefas. Com isso, o objetivo era adaptar o homem a seu trabalho e encontrar para cada trabalhador seu lugar, de maneira que os trabalhadores contribuíssem na melhoria da rentabilidade das empresas.

Para o taylorismo, o trabalho é entendido “*como a simples execução do que é prescrito*” (MACHADO, 2007, p. 85), que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência, tornando-se sinônimo de *tarefa*. Bronckart ressalta também que:

[...] a máxima aplicação dos princípios da organização científica do trabalho deu-se, ao mesmo tempo, com o *fordismo*, que, aplicado, sobretudo na indústria automobilística norte-americana, consistia em uma cadeia produtiva, na qual trabalhadores especializados, divididos em vários postos de trabalho, iam agregando partes ao produto, até se chegar ao produto final, em uma divisão extrema das tarefas (BRONCKART, 2009, p.83).

Em contraposição ao paradigma taylorista, substituindo a finalidade de adaptação do homem a seu trabalho pela adaptação do trabalho e de suas condições gerais aos trabalhadores, entra em cena a Ergonomia (BRONCKART, 2008). Esta disciplina, foi fundada oficialmente por Murrel, em 1949, tendo como objetivo analisar os problemas de funcionamento dos operadores humanos, atentando para que eles se mantivessem intactos e com boa saúde. Sendo assim, essa matéria de estudo, centrava-se nas problemáticas da saúde ou na segurança desses trabalhadores, a fim de atenuar os malefícios causados pela industrialização. Com isso, tal disciplina volta-se para a análise da atividade efetiva do trabalho, com preocupações centradas nos problemas reais, em situações reais e em tempo real. Essa abordagem permitiu evidenciar *a distância que sempre existe entre o trabalho predefinido e o trabalho real*, tal como é vivenciado pelos trabalhadores, o que deu lugar, mais tarde, à distinção entre *trabalho prescrito e trabalho real*, questão de sua importância pra os estudos do ISD.

Na mesma época em que se instaurou mais fortemente a diferença entre as prescrições das instituições e o trabalho dos operários na indústria, devido às mudanças céleres dos processos de trabalho, surgiu, na França, interesse das ciências de trabalho pela questão da linguagem. Tal problemática levou à constituição de grupos de pesquisas, que tinham por principal característica a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, é relevante o fato de a ergonomia francófona, desde os primeiros estudos, ter dado destaque para o trabalho prescrito e o trabalho real.



Leite (2009) retomando Yves Clot (1999/2006), estudioso da Clínica da Atividade, esclarece os três tipos de trabalho:

[...]o trabalho *prescrito*, ou *previsto*, refere-se à *tarefa* como uma *prescrição de objetivos* e procedimentos a serem realizados. Já o trabalho *realizado*, refere-se à tarefa que foi realizada segundo suas prescrições, porém o que mais nos chama à atenção é o *trabalho efetivamente realizado*, que segundo Clot (1999/2006), é chamado de *trabalho real*, pois a atividade de trabalho não se limita apenas ao que é realizado pelo indivíduo, mas também o que ele deixa de realizar, o que poderia ter feito, mas foi amputado de seu poder de agir, devido a impedimentos internos ou externos que acabam surgindo no percurso de sua atividade de trabalho (LEITE, 2009, p.17).

Com essas mudanças, logo, houve a emergência do trabalho docente como objeto de estudo. E para a análise desse trabalho o Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Bronckart (2009), coloca em foco as formas e as funções da linguagem no trabalho, na construção das prescrições, na constituição das representações dos trabalhadores em relação ao seu trabalho etc. Dentre essas inúmeras contribuições trazidas pelos estudos linguísticos à compreensão do trabalho, Machado (2004) destaca a distinção de Lacoste (1995) entre “linguagem *sobre* o trabalho”, “linguagem *no* trabalho” e “linguagem *como* trabalho”.

Ao fazer o levantamento das mudanças que o termo *trabalho* sofreu historicamente, sendo referido neste capítulo desde o dicionário até os diferentes paradigmas encontrados em momentos históricos diversos, é possível perceber que é imprescindível que haja atenção e cuidado quando de sua utilização, pois deve estar claro em qual sentido ele está sendo empregado.

As interpretações do agir, para o ISD, encontram-se construídas *nos* e *pelos* textos que têm o poder de *configurar a ação humana*. Desse modo, segundo Bronckart (2009), é na linguagem que se constrói a interpretação do agir. Quanto a isso, Magalhães e Liberali (2004) consideram que o levantamento de dados de ordem linguístico-discursiva possibilitou:

[...] a compreensão (a) da constituição de agentes críticos e reflexivos, (b) da colaboração na avaliação e na construção dos discursos da e sobre a

sala de aula e (c) das representações, valores e normas sociais atribuídas aos agentes ou por eles assumidas nos discursos da e sobre a sala de aula.(2004, p.108)

Esse tipo de análise, proposto pelo ISD, pode revelar dados que se tornam importantes para a análise da profissão docente, segundo o ISD. Magalhães e Liberalli (2004) entendem que “o ISD clarificou a importância de se trabalhar a ferramenta linguística através da qual os agentes (professores e/ou coordenadores) pudessem aprender a organizar sua reflexão sobre seu agir, que, por sua vez, lhes permitiu organizar novos modos de refletir e de agir” (MAGALHÃES e LIBERALLI, 2004, p. 105).

Na análise de textos prescritores do trabalho do professor, é possível extrair a representação que esse material apresenta. É por esse motivo que este estudo está baseado nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, pois acredita que é na observação da matéria linguística que se chegará ao modo como é representado o agir e conseqüentemente à figura do professor.

Bueno (2004), em seu texto sobre *A imagem do professor nos Manuais para o Professor de livros didáticos*, aponta que em nossa sociedade são apresentadas diversas imagens cristalizadas “de vários grupos e de vários profissionais, entre eles o professor. Assim, na medida em que o livro didático reproduz a nossa sociedade [...], também pode reproduzir essa imagem estereotipada do professor” (BUENO, 2004, p. 85). Tal afirmação é bastante reveladora e pode ser transferida para as questões que serão abordadas nesta pesquisa, pois o objeto em análise é um material de caráter tão prescritivo quanto o do manual destinado ao professor em livros didáticos.

## **2.2 O trabalho docente**

Segundo Bronckart (2008), o trabalho em nossa sociedade é colocado como atividade central da existência humana. Logo, é no trabalho que o agir se mostra de

forma mais intensa. Desse modo, para compreender o trabalho do professor, é preciso que compreendamos suas ações representadas nos textos produzidos tanto nas situações de trabalho, bem como em textos sobre tal trabalho. Sendo assim, apresentarei nesta subseção o trabalho docente sob o recorte do Interacionismo Sociodiscursivo.

O estudo do trabalho docente tornou-se um interesse devido “ao resultado da evolução “natural” dos trabalhos de didática das línguas; em segundo lugar e complementarmente, foi resultado do encontro relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da ergonomia ou o da análise do trabalho” (BRONCKART, 2008, p. 204).

A evolução das didáticas das disciplinas escolares provocou o surgimento de estudos com o foco no *trabalho do professor*, comenta Bronckart (2008b). Em um primeiro momento, elas objetivavam “a atualização e a *racionalização* dos programas e métodos de ensino e, mais frequentemente, a redefinição do *projeto de ensino* das disciplinas escolares” (BRONCKART, 2008b, p. 101). Ao alcançar tal objetivo, houve o interesse em investigar a sua inserção, por meio de questionamentos como, por exemplo: “em que medida os professores exploram os novos programas e meios de ensino? E se as novas abordagens são utilizadas, em que medida são eficazes?” (BRONCKART, 2008, p. 101). Em um segundo momento, as didáticas das disciplinas escolares estavam calcadas no objetivo de analisar o que realmente ocorre na sala de aula, de averiguar de que maneira esses novos projetos estão sendo desenvolvido em sala de aula.

De acordo com Bronckart (2008b), diversos trabalhos realizados na didática de matemática, baseados na teoria das “*situações didáticas*”, (p. 101), analisaram as intervenções do professor, a sua atividade global e seus resultados acerca do desenvolvimento nas interações de aprendizagem. Outro estudo na área da didática, mas agora no ensino de língua, como diz Canelas Trevisi (1997 BRONCKART, 2008b, p. 101), também ofereceu ganhos para esta nova área - o trabalho do professor - pois desenvolveu uma pesquisa acerca dos “*descompassos* existentes entre a planificação das aulas de francês e seu desenvolvimento real” (BRONCKART, 2008b, p. 101, grifos de autor). Nesse estudo, observou-se que existem três elementos que orientam o agir do professor e que elucidam alguns desses descompassos, a saber: “a competência real dos professores sobre o tema

abordado, determinadas propriedades discursivas das intervenções languageiras dos professores; a natureza das intervenções dos alunos e a capacidade que o professor tem para reagir a elas” (BRONCKART, 2008b, p. 102). Giger (2000) e Giger e Leutenegger (2000 apud BRONCKART, 2008b, p. 102) aprofundaram esse estudo ao realizarem uma análise do trabalho docente em classe de imersão. Nessa pesquisa, os autores estabeleceram uma relação entre os dados de protocolos que expunham o desenvolvimento da aula; com os protocolos de entrevistas com os professores, que eram realizados antes (planejamento do trabalho e após a aula), comentários avaliativos do professor, como explica Bronckart (2008b).

Os estudos abordados trouxeram uma espécie de “*reequilíbrio*” aos interesses dos pesquisadores de Didática, uma vez que a atenção nos processos desenvolvidos pelos alunos é imprescindível para os estudos dessa natureza, segundo Bronckart (2008b). Entretanto, como ressalta Bronckart (2008b), não menos importante é a compreensão de quais seriam as capacidades exigidas dos professores na busca pelo êxito na especificidade de sua profissão, isto é, na gestão de situações de sala de aula; no desenvolvimento de cada aula, devido às expectativas e aos objetivos prognosticados pela instituição educacional e às características, e aos comportamentos dos alunos.

A maior parte dos trabalhos realizados atualmente pelo ISD tem se detido no “*desenvolvimento praxeológico*”, pois buscam compreender como são construídas as formas interpretativas, através de “uma leitura de segmentos de atividade coletiva” Essas formas interpretativas é que constituem as ações e os atores responsáveis, explica Bronckart (2006). Tais pesquisas são constituídas pela:

[...] seleção de um conjunto de tarefas precisas, realizadas em três situações de trabalho contrastadas [...] para cada uma dessas tarefas, recolhemos três tipos de dados: - os textos produzidos pelas organizações em questão para descrever e/orientar essas tarefas (ordem do *trabalho prescrito*); - dos registros áudio-vídeo da realização efetiva dessas tarefas pelos trabalhadores (ordem do *trabalho real*); - conversas realizadas com trabalhadores antes e depois da realização das tarefas (ordem do *trabalho representado*) (BRONCKART, 2006, p. 16).

Os trabalhos do grupo <sup>10</sup> ALTER- LAEL<sup>11</sup> têm um enfoque condizente com a proposta sócio-interacionista. As pesquisas realizadas centram-se nas diferentes práticas *no e sobre* o trabalho docente, com o intuito de “identificar as relações dessas práticas e sua influência sobre o agir do professor, dentre outras questões” (LEITE, 2009, p. 23).

Em 2001, surgiu um grupo de pesquisa na Unidade de Didática das Línguas em Genebra- o LAF – Grupo Linguagem, Ação e Formação, que se baseava em uma proposta de análise das ações e dos discursos nas diferentes situações de trabalho, abarcando também o trabalho educacional, como elucida Machado e Guimarães (2007). Já no Brasil, a influência do grupo ALTER nos estudos com foco neste tipo de análise se dá a partir do grupo de estudos do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUCSP, que está diretamente vinculado ao grupo genebrino. Esse programa conserva um acordo institucional com a Universidade de Genebra, desde 1994. Entretanto, existem outros pesquisadores<sup>12</sup> das mais diversas instituições do Brasil que também têm como quadro teórico de seus estudos o ISD, a saber: UNISINOS, UCS, UFG, UFMG, CEUB UFSM.

Abreu-Tardelli (2006) analisou um texto (produzido em um *chat* educacional) realizado na situação de trabalho de formação contínua. Ela chegou a resultados, os quais explicitam que o foco do Decreto de regulamentação da Educação a distância (EaD) não está direcionado para a Educação em si, mas para regular a Educação a Distância quanto ao seu funcionamento formal no intuito de gerar capital. Segundo a análise de Abreu-Tardelli (2006), ao professor é dado o papel de coadjuvante tanto no processo educacional quanto na EaD.

---

<sup>10</sup> Os trabalhos do grupo serão reportados com base a referência feita por Leite (2009).

<sup>11</sup> O grupo ALTER do LAEL da PUC/SP é coordenado pela professora Dra Anna Raquel Machado. Ele agrupa pesquisadores da PUCSP, PUC Minas, UEL, UNISINOS, UCS, UFG, UFMG CEUB, no Brasil, da Universidade Nova de Lisboa, em Portugal, e da Universidade de Rosário, na Argentina, segundo diz Machado e Guimarães (2007).

<sup>12</sup> Os pesquisadores reuniram-se no XIV InPLA, na PUCSP, em 2004, a fim de verificar que trabalhos estavam sendo feitos no Brasil e em Portugal com base no ISD. Essa reunião resultou no Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado pela UNISINOS e conseqüentemente houve o estabelecimento de um grupo de pesquisa denominado ALTER, com registro no CNPq. Depois desse evento, aconteceram outros de abrangência nacional e internacional como o II Encontro, na Universidade de Lisboa, em 2007 e o III Encontro, na PUC/Minas, além da I Jornada de do Núcleo de Estudos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Lousada (2006), pesquisadora do grupo ALTER, realizou o exame do plano de curso feito pelos coordenadores para professores de uma escola de línguas. Os resultados mostraram que a crença na Didática e na Pedagogia trouxe uma espécie de distanciamento entre os prescritores e os professores. Além disso, a pesquisa revelou que alguns empecilhos do trabalho do professor, os quais acabam sendo esquecidos, são causadores de estresse. Ademais, a autora ilustra quanto à prescrição a existência de várias camadas de prescrições que trazem certa influência ao trabalho do professor. Um dos aspectos analisados por ela é o da voz do *métier*, que pode ser uma indicação sobre o desenvolvimento de professores.

Mazzilo (2006) fez a análise de diários de aprendizagem, elaborados por professores-pesquisadores, ao estarem no papel de alunos de um curso de língua estrangeira. A pesquisa indicou que os autores dos diários assumiam diferentes posicionamentos enunciativos a partir do diálogo estabelecido no interior dos textos (diários) e que há uma multiplicidade de vozes que as constroem, bem como as representações e os conflitos vividos através da observação do agir de outrem.

Corrêa (2007) analisou os Parâmetros Curriculares de primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. O exame desse material apresentou resultados, os quais evidenciam que as prescrições atuais dos PCNs se destinam aos professores de modo vago, já que suas orientações não são claras, precisas e objetivas. Com isso, conforme essa análise, as prescrições feitas no material tornam-se difíceis quanto à compreensão.

Bueno (2007) fez o exame das representações construídas sobre o trabalho do professor nos textos elaborados para atividade de estágio na formação inicial de professores no período de graduação, bem como nos textos produzidos pelos próprios graduandos durante seu período do estágio. A autora, a partir dessa análise chegou à conclusão de que é necessário reexaminar a questão do estágio, de maneira que ele não seja tão somente uma disciplina, e, sim, apresente métodos de avaliação que produzam outra postura no profissional.

Barricelli (2007) analisou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O estudo desenvolvido pela autora apontou lacunas nos documentos oficiais iniciais, que acabam por produzir diversas interpretações nos documentos ulteriores.

Com isso, há uma espécie de afastamento entre os documentos posteriores e a prescrição.

Buzzo (2008) examinou as representações sobre o trabalho do professor em um texto oral elaborado por duas professoras de Língua Portuguesa. Esse texto foi produzido depois da execução de certa atividade de aula. O resultado desse estudo mostrou que o trabalho docente é constituído de outras atividades não depende somente do professor, os quais vão além da sala de aula como, por exemplo, ao planejarem suas aulas.

Tognato (2009) fez a análise da (re) construção do trabalho do professor de inglês através da linguagem. A pesquisa teve como resultado de que, ao examinar a (re) configuração do professor acerca de seu próprio agir, pode-se observar que a reconstituição de sua atividade profissional, de modo que é possível atingir os modelos de ação adotados pelo docente, e os elementos constitutivos desse agir.

Leite (2009) realizou a análise da Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo (2008), bem como textos elaborados por alguns professores da Rede Pública deste Estado, a fim de verificar quais os elementos constitutivos do trabalho docente que são tematizados e avaliados nos textos desse documento oficial e também nos textos dos professores. A autora obteve como resultado o dado de que no texto da Proposta Curricular o trabalho do professor tem íntima relação com o que é tematizado nesse documento oficial. Já os textos dos professores, que participaram dessa reformulação, indicam que o agir docente acontece devido a vários elementos que são inerentes ao seu trabalho.

O Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da UNISINOS, tem uma linha de pesquisa vinculada aos pressupostos do ISD. O grupo de pesquisadores dessa linha é coordenado pela professora Dra Ana Maria Matos Guimarães e centra-se na análise do agir docente (em formação) em salas de aula de Língua Portuguesa, sobretudo nas suas interações com os alunos.

Na UFSM, os trabalhos com base no ISD são orientados pela professora Dra Marcia Cristina Corrêa, que é coordenadora do projeto *Representações do Agir Docente*, vinculado à Linha de Pesquisa Linguagem e Interação do Programa de Pós Graduação em Letras/UFSM. O objetivo deste projeto é analisar as

representações do agir docente que estão presentes nos mais diferentes textos da atividade educacional (discurso dos professores e alunos; documentos oficiais, material didático, textos que circulam na mídia).

Fabiana Veloso Dametto (2009) realizou a análise do papel da Revista Nova Escola na rede discursiva que se forma em torno do agir do professor. Sua dissertação de mestrado, defendida no PPGL/ UFSM, intitula-se “*O papel da Revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do Agir docente: um jogo de discursos e representações*”.

Raquel da Silva Goularte, integrante do grupo da UFSM tem como proposta de dissertação de mestrado, analisar a questão do conceito de gêneros textuais em livros didáticos do ensino fundamental.

Adriana Bonumá, doutoranda tem como projeto de tese a investigação das representações sociais do agir docente e os elementos nele imbricados no sistema de ensino básico militar, com relação ao professor e ao seu trabalho, ao aluno e à própria noção de escola, em estabelecimentos de ensino denominados Colégios Militares. O *corpus* de sua pesquisa é constituído pela Lei do Ensino do Exército, Lei nº 9786/99, o Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria nº 042 de 2008, e o Regimento Interno dos Colégios Militares – RI/CM.

Maísa Augusta Borin, doutoranda do programa e integrante do grupo, está desenvolvendo uma pesquisa que busca analisar a representação de professor nos documentos do Projeto GESTAR.

Tais pesquisas se relacionam, sobretudo, quanto ao objetivo que é o de compreender o trabalho do professor, através da representação cristalizada nos diferentes textos em análise. Em meio a essas pesquisas, é válido ressaltar o esquema da atividade apresentado por Machado (2009). A autora aponta as características dessa atividade, atentando para o fato de que se trata de uma ação desenvolvida em um contexto social específico. As características são:

- a) é *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) é plenamente *internacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o



transforma e é por ele transformado;  
c) é *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;  
d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os —outros interiorizados pelo sujeito;  
e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;  
f) é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir específicos de cada” *métier* (MACHADO, 2009, p.36).

Podemos relacionar o fragmento acima, que mostra que há um contexto específico em que é desenvolvido o agir do professor, com o fato de que o trabalho docente é algo complexo. Para advogar sobre a complexidade inerente ao agir docente, retomo os apontamentos de Amigues (2004), que atentando para a organização escolar e para o trabalho e ensino, define o professor como sendo:

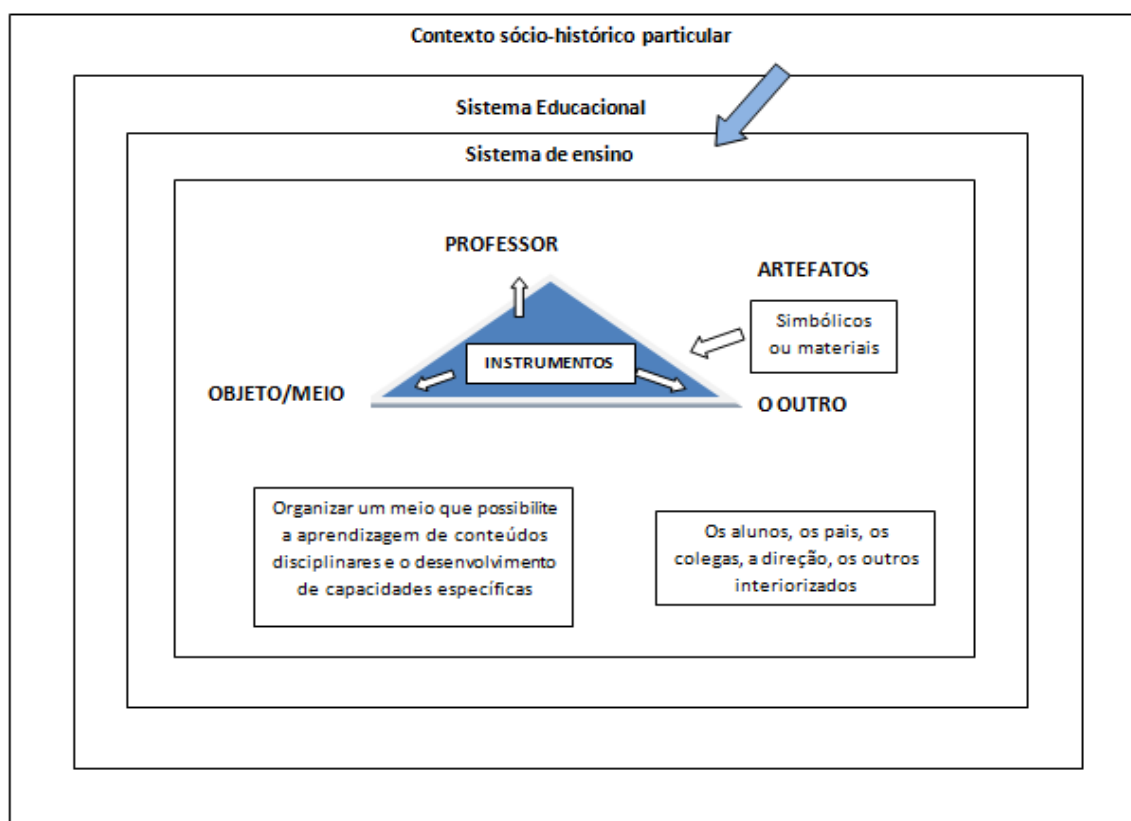
[...] ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador que deve reconhecer as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (AMIGUES, 2004, p. 49).

Conforme síntese feita por Machado (2009 apud GUIMARÃES, MACHADO, COUTINHO, 2009, p. 93), o trabalho docente, na perspectiva do ISD, seria uma mobilização, por parte do próprio professor, nas várias situações, tanto de planejamento, quanto de aula e de avaliação. Essa ação do professor tem como finalidade a criação de um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos pertencentes à disciplina ministrada. Além dessa aprendizagem, o trabalho do professor em aula, possibilita o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos. Sendo assim, o professor faz isso a partir de um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores, e com o uso de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de modo direto ou indireto, estão envolvidos na situação.

O trabalho docente, segundo Bueno (2007), pode ser entendido como uma atividade que é direcionada “ao próprio professor, ao seu objeto, que é organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos

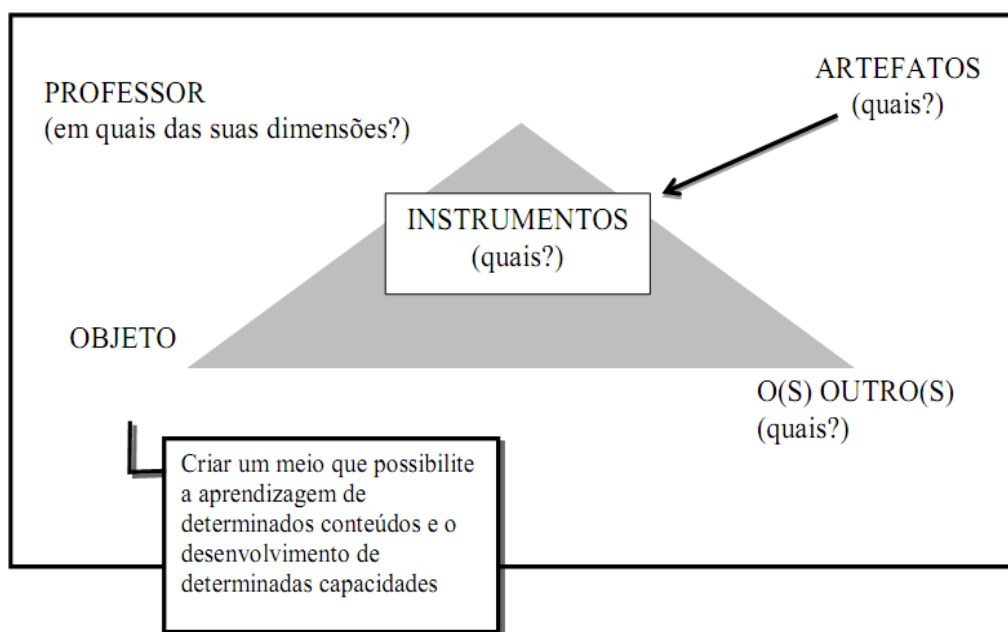
disciplinares e o desenvolvimento de determinadas capacidades nos alunos” (BUENO, 2007, p. 41). Além deles, essa atividade acaba sendo dirigida a outros como, por exemplo, os pais, os colegas, os professores, os “chefes”, a sociedade, a própria atividade e os outros “eus” dentro do sujeito, como diz Bueno (2007).

Como relação a essa questão da relação do trabalho do professor com elementos circundantes a ele, retomo Machado (2007). A autora, baseada em Clot (1999/2006) e nos estudos de Amigues (2004), apresenta um esquema para ilustrar os elementos constitutivos do trabalho docente em aula. Como expressa o esquema da autora, o trabalho do professor encontra-se envolto em “uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema de ensino em um esquema educacional específico”, não estando, portanto, isolado:



**FIGURA 2.** - Elementos do trabalho do professor  
Fonte: MACHADO, 2007, p. 92.

Machado e Bronckart (2009b), buscando compreender melhor essa questão do trabalho docente e da relação que existe entre os componentes que constituem este fazer, desenvolve um esquema da atividade de trabalho, a saber:



**FIGURA 3.-** Esquema do trabalho em sala de aula.  
Fonte: MACHADO e BRONCKART, 2009b, p. 39.

Através desse esquema podemos perceber que o trabalho é entendido como uma atividade em que o sujeito age sobre o meio, através da interação com “outros”, utilizando artefatos materiais ou simbólicos, que são construídos sociohistoricamente. Ele apropria-se desses artefatos e os transforma em instrumentos para seu agir e estes acabam gerando transformação no próprio sujeito.

Segundo Machado e Bronckart (2009b), há que se fazer uma diferenciação entre o *artefato* e o *instrumento*. Tal distinção pode ser compreendida através deste excerto que trata respectivamente do *artefato* e do *instrumento*:

O primeiro designa, de modo neutro, toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos,

metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-históricamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O instrumento, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado pelo e para o sujeito, com a construção de esquemas de utilização (Rabardel 1995 e 1999). Essa apropriação é o duplo processo que é constitutivo das *gênesis instrumentais*: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus objetivos. (MACHADO e BRONCKART, 2009b, p.38)

Para Machado e Bronckart (2009b) através dessa diferenciação e da concepção de Amigues (Amigues apud MACHADO e BRONCKART, 2009b, p. 38) sobre o objeto desse trabalho, apresentado pelos autores, podemos repensar as questões referentes ao trabalho do professor. Retomando as palavras de Amigues, os estudiosos nos dizem que

[...] o objeto é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento. Evidentemente, essa concepção de afasta da concepção que a didática das disciplinas construiu para o “sistema didático” (ou “triângulo didático”), segundo a qual o objeto do trabalho do professor seria a transformação do aluno orientada para uma determinada direção desejada. Entretanto, dado que nosso olhar se concentra sobre o agir dos professores (ou sobre sua atividade, de acordo com a ergonomia da atividade) sustentamos que o objeto próprio dessa atividade é o que é proposto por Amigues (2004), pois, como Saujat (2004, p.97) afirma, “embora o alvo da ação do professor seja, de fato, a aprendizagem dos alunos, ele não é jamais atingido direta ou imediatamente: o seu alcance passa pelos esforços dos professores para ter uma ‘classe que funcione’”. (MACHADO e BRONCKART, 2009b, p. 38)

Contudo, essa definição dos dois autores não dá conta da especificidade do objeto da ação do professor, segundo nos explica Machado e Bronckart (2009b). Eles entendem que o objeto da ação é “a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (MACHADO e BRONCKART, 2009b, p. 39).

Como explica Bueno (2007), os trabalhadores dispõem de *artefatos* em seu trabalho, que podem ser tanto de ordem material quanto de ordem simbólica. Como exemplo de *artefatos* e ordem material temos o martelo, o giz, a pá e de ordem simbólica podemos citar as prescrições, as regras do ofício, os planejamentos, os livros didáticos, etc. Entretanto, nem sempre esses *artefatos* podem ser

considerados instrumentos, pois para que isso ocorra é necessário que o trabalhador se aproprie deles, tornando-os razão para sua tarefa.

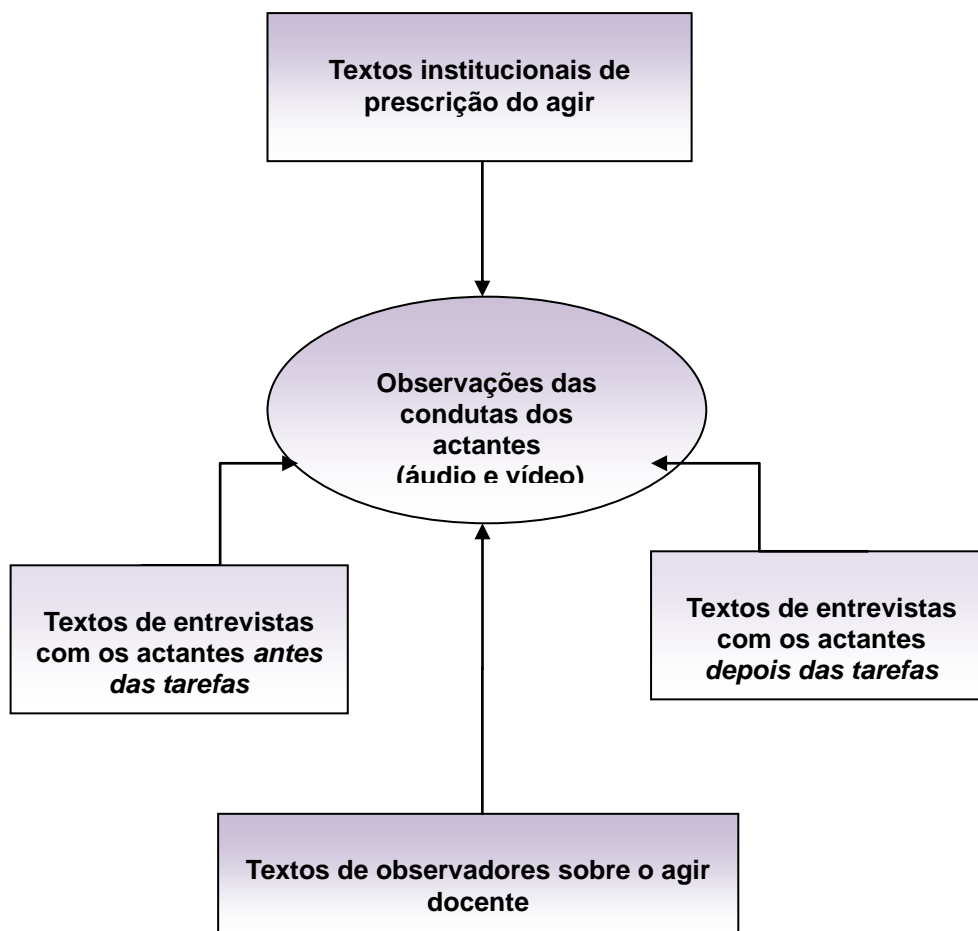
Machado e Bronckart (2009b) nos indicam ainda que o trabalho do professor envolve seu ser integral, de modo que mobiliza aspectos físicos, cognitivos, linguageiros e afetivos. Todas essas dimensões do professor entram em cena durante sua atuação, afim de:

[...] criar um meio propício à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades dos alunos*. A realização dessa atividade é sempre orientada por *prescrições* e por *modelos do agir*, que são apropriados pelo professor, e desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros *actantes* (*dos alunos* principalmente) e com a utilização de *instrumentos materiais ou simbólicos*, oriundos da apropriação de *artefatos* disponibilizados pelo meio social. (MACHADO e BRONCKART, 2009b, p.39-40)

De acordo com as reflexões de Machado (2009), o trabalho do professor é composto por artefatos como, por exemplo, as prescrições e as regras do ofício. Para Bueno (2007), a prescrição pode ser considerada um dos possíveis “outros” com que acontece o diálogo do trabalho docente.

O trabalho prescrito, para o ISD, seria “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as Sequências Didáticas pertencem a esse nível”. (BRONCKART, 2008b, p. 208).

Berthet e Cru (2002 apud BUENO, 2007, p. 44) definem as prescrições como sendo “as limitações/coerções/regras/normas explicitamente tematizadas em textos, que são direcionadas aos trabalhadores e produzidas por uma instância hierarquicamente superior”. Abaixo, apresento um esquema, que ilustra a hierarquia dos tipos de trabalho: *trabalho prescrito*, *trabalho representado* e *trabalho realizado*. Neste esquema, a prescrição aparece destacada:



**ESQUEMA 1:** Plano geral de pesquisa  
 Fonte: BRONCKART, 2009, p. 216.

Os textos prescritivos, como salienta Bronckart (2009), objetivam planificar, organizar e regular o trabalho dos actantes. Desse modo, esses textos se apresentam como uma espécie de modelo do agir. Como sintetiza Corrêa (2007), o ser humano age de determinado modo, levado por dada prefiguração de seu agir, que é imposta por textos precedentes e que ele acaba por adaptar segundo a situação particular que vive.

Como já se viu a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade centram suas pesquisas na observação do agir do trabalhador em situação de trabalho. Esses aportes teóricos, assim, ao longo de seus estudos, elencaram vários elementos e fenômenos que compõe a situação desse trabalho. É, por isso, o

Interacionismo Sociodiscursivo apóia-se nos estudos da Ergonomia e utiliza os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho representado* e *trabalho realizado*. Esta pesquisa, com base nisso, busca analisar a representação do professor no *Lições do Rio Grande*, que é um material institucional que, como se verá na análise, prescreve o agir docente.

## **CAPÍTULO III**

### **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS**



## CAPÍTULO III

### 3. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

“O processo de exposição deve diferenciar-se, pela forma, do processo de pesquisa. A pesquisa deve captar com todas as minúcias o material, analisar as suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir a sua ligação interna. Só depois de cumprida a tarefa pode-se expor adequadamente o movimento geral.”

(MARX, 1873)

Neste capítulo, apresentarei os aspectos metodológicos e analíticos que adoto para a condução do exame do material do *Projeto Lições do Rio Grande*. Início o capítulo fazendo alguns apontamentos acerca dos objetivos, da escolha do *corpus* e da justificativa, pormenorizando a metodologia e os procedimentos de análise. Na próxima subseção, faço a análise do material, detalhando os procedimentos de análise textual/discursiva, que são: Análise do Contexto de produção, Análise do Nível Organizacional, Análise do Nível Enunciativo, Análise do Nível Semântico.

#### 3.1 Apontamentos sobre metodologia e constituição do corpus

O objetivo desta pesquisa foi investigar a representação do trabalho docente no material do *Projeto Lições do Rio Grande*, a partir do questionamento geral de quais são os elementos constitutivos do trabalho docente que aparecem e são

tematizados nos textos desse documento oficial, visto que este exame pode revelar aspectos que interferem no agir do professor. E a partir dessa análise pode se chegar à representação de trabalho docente ali materializada. Para fazê-lo, utilizo o escopo do Interacionismo Sociodiscursivo, com base, sobretudo nos procedimentos propostos por Machado e Bronckart (2009), Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (1999). Também lanço mão de alguns preceitos da Ergonomia da Atividade, Clínica da Atividade, além dos trabalhos do Grupo ALTER-LAEL<sup>13</sup> e dos estudos desenvolvidos no projeto *Representações do Agir Docente* da UFSM.

Quanto à escolha e à definição do *corpus* desta dissertação, saliento que ela tem forte ligação com meu percurso profissional e com minhas próprias inquietações desde a graduação em Letras/Português. Na faculdade, sobretudo no período do Estágio, tive interesse pela questão do trabalho do professor, buscando sempre leituras paralelas à bibliografia sugerida pelos professores, no intuito de compreender o que era o agir do professor em sala. Já em meu percurso profissional, o que me levou posteriormente aos questionamentos desta pesquisa, foi a minha atuação como formadora no processo de Reforma Curricular do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em 2009 e 2010. Com isso, tive acesso ao material do *Projeto Lições do Rio Grande*<sup>14</sup>, que se apresenta como um documento prescritor do agir docente. Nessa trajetória profissional, pude confrontar meus questionamentos sobre o modo como se dá a prescrição do agir professoral. Desse modo, optei por analisar o trabalho prescrito pelos órgãos governamentais, como é caso do *Lições do Rio Grande*.

Esta pesquisa atende à necessidade de estudos sobre textos que prescrevem o agir do professor e pode clarificar a questão do trabalho educacional. Machado e Bronckart (2009), quanto a trabalhos que têm como foco o trabalho do professor, advogam que:

[...] a questão das prescrições tem estado ausente das pesquisas sobre o ensino ou sobre o “funcionamento” do professor, como se elas não influíssem sobre a ação de ensinar, apesar de ser conhecido o fato de que essas prescrições do trabalho devem ser um elemento essencial para a

---

<sup>13</sup> Refiro-me aos trabalhos do Grupo já apresentados no capítulo anterior desta dissertação.

<sup>14</sup> O *corpus* de minha análise encontra-se nos anexos da dissertação.

apreensão das propriedades do trabalho educativo. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 119- 120)

Esse é o intuito desta pesquisa, investigar a representação do trabalho docente, para como isso, tentar compreender o trabalho do professor. Isso porque, é necessário que haja um processo de reflexão do agir docente e não apenas de apontamentos acerca da adequação ou não do professor às propostas didáticas em voga.

Como o ISD apresenta uma proposta teórico-metodológica, os passos que sigo são os desse aporte teórico, a saber: primeiramente faço a identificação e a descrição do *contexto de produção* dos documentos, em seguida, a análise dos três níveis – *nível organizacional*, *nível enunciativo*, *nível semântico*. Ilustrarei, de modo sintético, as características de cada nível, baseando-me em Machado e Bronckart (2009):

- *Nível organizacional*- apresentação do plano geral (organização textual), dos tipos de discurso, dos tipos de sequências e dos mecanismos de conexão e coesão nominal e verbal.
- *Nível enunciativo*- verificação dos tipos de modalizações, das vozes e dos índices de pessoa.
- *Nível semântico*- levantamento das figuras de ação, das intenções, das motivações, dos recursos e dos tipos de agir.

Esses níveis nos possibilitam encontrar respostas para muitas das questões que surgem quando estamos frente a textos prescritivos, segundo o que salientam Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2005), como é o caso do *corpus* desta pesquisa. O exame textual/discursivo, como defendem os autores, auxilia na identificação do modo como é textualizada a prescrição do trabalho docente, bem como no levantamento das características linguístico-discursivas inerentes a ele. E assim, torna-se possível compreender de que maneira a prescrição do trabalho do professor, constituído no texto, reflete os diferentes aspectos próprios do trabalho docente. O levantamento desses elementos se torna

fundamenta para a análise que proponho na busca pela representação do agir docente no material do *Projeto Lições do Rio Grande*.

Assim, para que seja possível supor caminhos teóricos e, sobretudo, praxiológicos quando da formação de educadores, esta pesquisa visa a apontar algumas reflexões acerca da representação do trabalho do professor. E, considerando que muitas são as pesquisas e estudos em torno do trabalho educacional do professor e de tantas outras tentativas de mudanças no agir docente pelos órgãos reguladores da educação, entendo que este estudo vem contribuir com a análise da semiologia do agir e também para repensar a representação do *métier* do professor.

## **3.2 Apontamentos sobre análise**

### 3.2.1 Análise do Texto Introdutório do Caderno do Professor

#### 3.2.1.1 Análise do Contexto de produção

Para realizar a análise do texto introdutório do *Caderno do Professor*, faço primeiramente uma explanação acerca do *Contexto de produção* e em seguida, apresento os três níveis de análise.

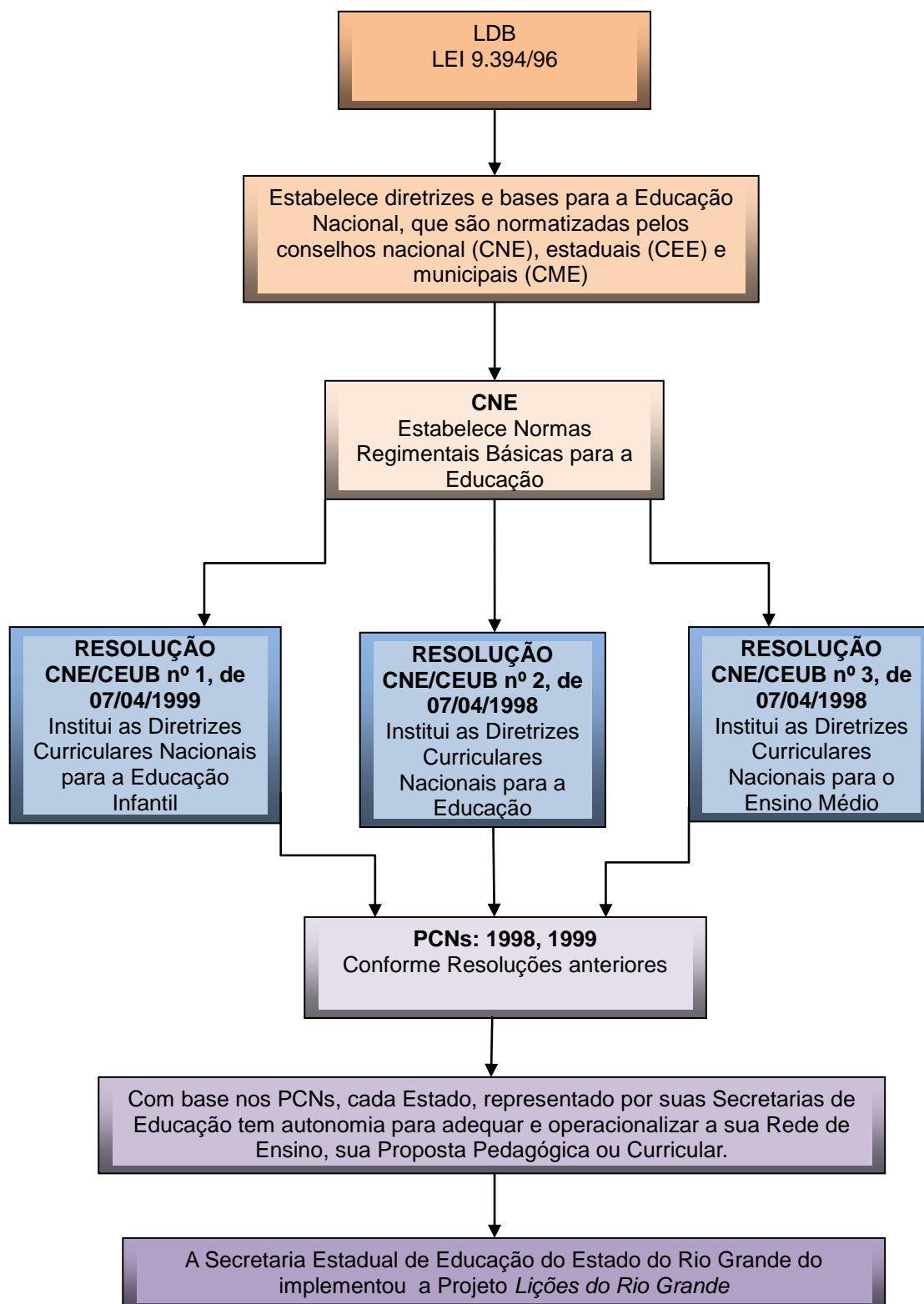
Conforme explicitarei ao longo desta dissertação, com base, sobretudo, na análise de Machado e Bronckart (2009), a análise do *Contexto de Produção* apresenta o *contexto de produção*; o *suporte*; o *contexto linguageiro*, o *intertexto* e a *situação de produção*.

Para iniciar a apresentação do *Contexto de produção* desse Projeto, é necessário situá-lo no Contexto Educacional Brasileiro. Para isso, retomo que foi

através do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB<sup>15</sup>), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e as bases para a Educação do país, que houve uma abertura para a constituição de currículos (a nível nacional e estadual). A normatização dessas diretrizes e bases se deu por meio de três conselhos, que são o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e o Conselho Municipal de Educação (CME). Isso porque tais conselhos podem instituir Normas Regimentais Básicas para a Educação, por meio de ações a nível nacional, estadual e municipal. E para a observação do *contexto de produção* dos documentos em análise nesta pesquisa, é necessário atentar para o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o modo como nasce o *Projeto Lições do Rio Grande* dentro deste grande guarda-chuva, que é o CNE, como mostra o esquema 2:

---

<sup>15</sup> A constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições necessárias para o posterior surgimento da LDB (Lei nº 9.394/96).



**ESQUEMA 2:** As Prescrições do Trabalho Docente<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Este esquema está baseado no esquema apresentado por Leite (2009) para situar, no contexto educacional brasileiro, a Proposta de Reforma Curricular/2008 do Estado de São Paulo.

É nesse contexto que surge Projeto denominado *Lições do Rio Grande*<sup>17</sup>, que foi uma iniciativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Educação, na gestão de Yeda Crusius, no ano de 2009. Ele tem por objetivo apresentar uma reforma curricular para o sistema educacional do Rio Grande do Sul. Sua base é a implementação de um *Referencial Curricular* que abrange dos anos finais do Ensino Fundamental (5º série- 8º série) ao Ensino Médio das escolas estaduais<sup>18</sup>. Esse *Referencial Curricular* está fundamentado em habilidades e competências cognitivas e apresenta um conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos.

*Lições do Rio Grande* faz parte do Programa do Governo Estadual do Rio Grande do Sul *Boa Escola para Todos*<sup>19</sup>, constituído pelo programa estruturante, que é composto por cinco projetos: SAERS - Sistema de Avaliação Educacional do RS; Professor Nota 10 - Valorização do Magistério; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Esses projetos, que objetivam garantir uma educação de qualidade, apresentam um conjunto de ações destinadas à avaliação educacional, à formação continuada dos professores voltada para o trabalho em sala de aula e à capacitação de gestores.

O Projeto *Lições do Rio Grande* foi executado através de um curso de formação continuada realizado em três fases: fase presencial, fase à distância e seminário final presencial, que perfizeram o total de 90 horas. A 1ª fase se deu através de um encontro presencial de três dias, em que os cursistas eram apresentados à proposta de Reformulação Curricular do *Lições*. A 2ª fase aconteceu à distância, mediada por um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), através da plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). A 3ª fase era o encontro final, em que o professor multiplicador e os professores *cursistas* apresentaram os projetos interdisciplinares, produzidos na fase à distância e que seriam executados, posteriormente, em suas escolas.

---

<sup>17</sup> Documentos disponíveis no site da Secretaria da Educação: [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br).

<sup>18</sup> No ano de 2010, após a execução do curso no Estado, a SEC realizou, em Porto Alegre, o curso de formação de professores do *Lições do Rio Grande* para professores Educação de Jovens e Adultos- EJA. Participaram do curso 388 professores de EJA das escolas estaduais de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, de maneira que todas as Coordenadorias Regionais de Educação foram contempladas, segundo informações retiradas do site: [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br).

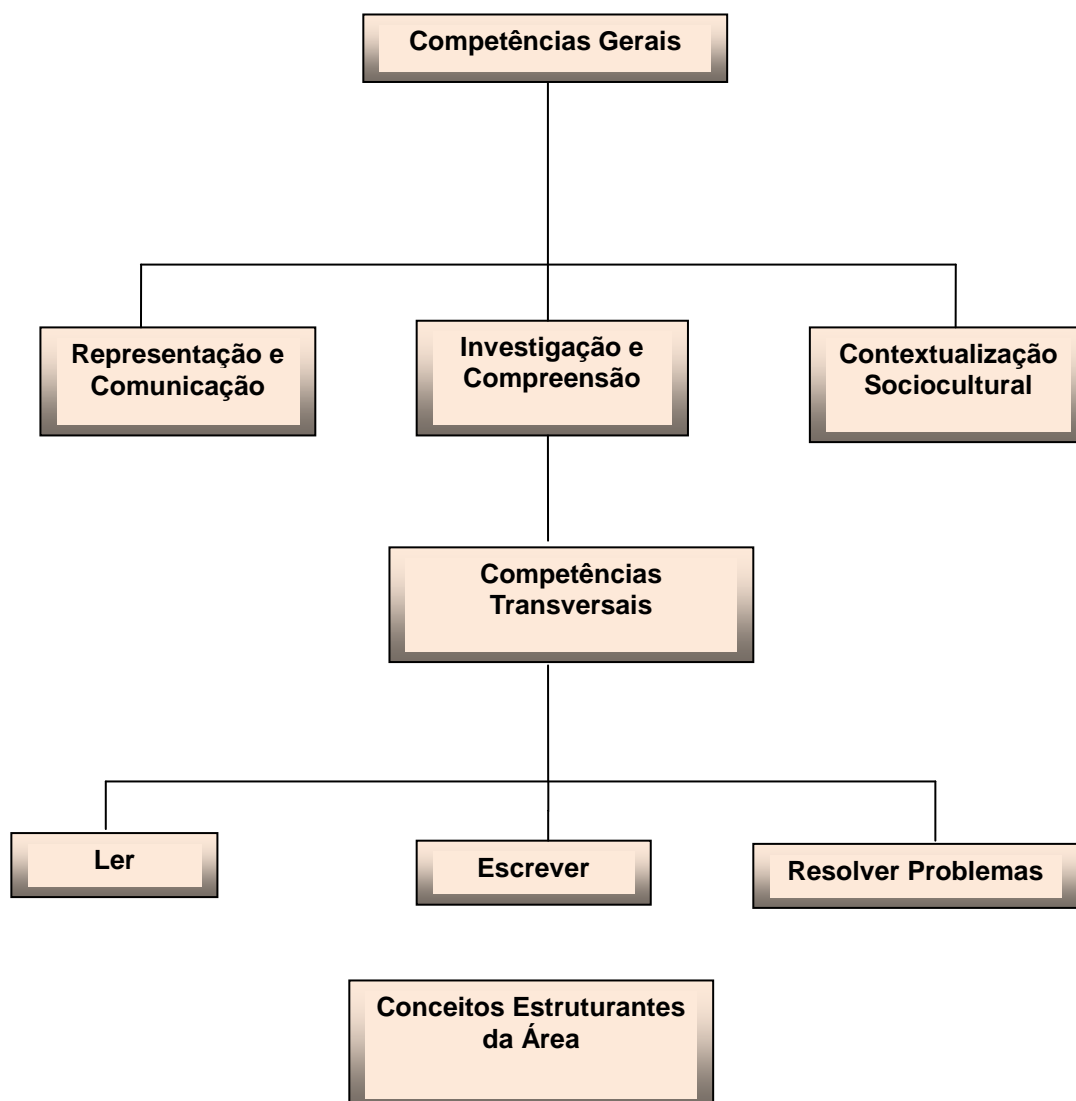
<sup>19</sup> O lançamento oficial do Programa Boa Escola para Todos foi realizado em junho de 2008.

As Coordenadorias Regionais de Educação do Rio Grande do Sul foram atendidas, nesse processo de formação continuada de professores, através de diversas instituições de Ensino Superior do Estado. Este curso objetivava apresentar às escolas uma proposta de Referencial Curricular (ANEXO A), indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas. A Secretária da Educação do RS, Mariza Abreu (2011), sobre a base do material desse curso, diz que:

As áreas do conhecimento para elaboração do referencial curricular do Rio Grande do Sul tiveram como base as diretrizes curriculares para o ensino médio (Resolução no 3 e Parecer no 15 de 1998, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), que já haviam fundamentado, em 2002, a organização das quatro provas do Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), consideradas como a melhor alternativa para orientar a reorganização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização das disciplinas.(ABREU, 2011, p. 67)

Com base nisso, pode-se verificar que a proposta e os matérias que compõe o Projeto estão divididos em quatro grandes áreas de conhecimento: 1) **Linguagens Códigos e suas Tecnologias**: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte; 2) **Matemática e suas Tecnologias**; 3) **Ciências da Natureza suas Tecnologias**: Biologia, Física e Química e 4) **Ciências Humanas e suas Tecnologias**: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Essas áreas apresentam uma estrutura fixa quanto aos objetivos e às competências a serem trabalhadas. As competências gerais a serem trabalhadas, segundo essa proposta, são: **Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural**. Já as competências transversais, que perpassam todas as áreas, são: **Ler, Escrever, Resolver Problemas**. O esquema abaixo ilustra o modo como são compostas as área de conhecimento:





**ESQUEMA 3:** Áreas de Ensino  
 Fonte: elaborado pela autora

Todo esse material que acompanha o *Referencial Curricular* (ANEXOS B e C) deveria ser repassado às escolas da Rede Estadual. Desse modo, o caráter de modelo coletivo de representação do trabalho do professor no Estado é perpassado por esse material que, diga-se de passagem, é, ou deverá ser o orientador das atividades e do conceito de professor dos órgãos governamentais.

Observando a questão do *intertexto* pude verificar que há uma explícita relação entre os materiais do *Lições* e o de outras Reformas Curriculares ocorridas no país (em nível Nacional e Estadual), bem como de outros países tanto da América Latina como da Europa. O fragmento abaixo, extraído do *Referencial Curricular* (2009) ilustra muito bem isso:

Mas não se começa do zero e não se reinventa o que já existe, parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e também daquilo que outros já fizeram, dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já construíram. Estudamos o que dois países elaboraram: Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já construíram, especialmente São Paulo e Minas Gerais. Mas não se copia, se estuda e se faz o que é apropriado para o Rio Grande do Sul. (RC, 2009, p.9)

Neste mesmo intuito de sugerir projetos e ações que tragam mudanças positivas ao ensino é que nasce o *Lições* e o diferencial é o fato de tratar-se de um material destinado aos professores das Escolas públicas gaúchas.

Quanto ao *contexto de produção* do material analisado, podemos dizer, retomando as palavras de Bronckart e Machado (2005), assim como acontece na América Latina, no Brasil, na última década houve um importante movimento de reformas dos sistemas educacionais. E o Projeto *Lições do Rio Grande* é mais uma dessas tentativas de Renovação Curricular.

Mariza Abreu (2011), Secretária da Educação do Estado em 2009, em livro intitulado *Boa Escola para Todos: gestão da educação e debate sobre a valorização dos professores no Rio Grande do Sul* (2011), ressalta que, na elaboração do material do Projeto, participaram 40 especialistas, 28 deles como autores e outros 12 como leitores críticos, nas diferentes áreas do conhecimento. Além disso, ela destaca que “A Comissão de Currículo contou com a consultoria de dois especialistas que haviam assessorado a produção do referencial curricular da Secretaria da Educação de São Paulo, o “São Paulo Faz Escola”, em 2007” (ABREU, 2011, p. 68). A Secretária, quando aponta os consultores, refere-se a Guiomar Namó de Mello<sup>20</sup> e a Lino de Macedo<sup>21</sup>. É válido ressaltar que em nota de rodapé do *Referencial Curricular* (2009) é feita uma indicação da influência direta que o material da Proposta Curricular /2008 do Estado de São Paulo exerceu sobre o *Lições*: “Deste ponto em diante este documento incorpora algumas ideias das discussões e dos textos de trabalho do grupo responsável pela concepção do

---

<sup>20</sup> Lino de Macedo é professor do Instituto de Psicologia da USP.

<sup>21</sup> Guiomar Namó de Mello é diretora da Escola Brasileira de Professores –EBRAP, que é uma empresa preocupada com estudos e projetos na área de educação inicial e continuada de professores da educação básica.

currículo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (RC, 2009, p. 20).

O levantamento de quem é o produtor, o receptor, qual o local e o tempo, do papel social do enunciador e do receptor, de qual seria a instituição social e do objetivo da produção nos revela a *situação de produção*. No intuito de sintetizar o *Contexto de produção* do *Lições do Rio Grande*, apresento o quadro 9:

<b>Enunciador</b>	Governo do Estado do Rio Grande do Sul
<b>Destinatário</b>	Diretores e Professores
<b>Objetivo</b>	Apresentar o <i>Projeto Lições do Rio Grande</i> elaborado pelo Governo do Estado
<b>Locais em que o texto circulará</b>	Todo o Estado (RS) e via portal Secretaria de Educação – SEC (virtual)
<b>Momento da produção</b>	Publicado em 2009
<b>Meio de veiculação</b>	Impresso e Eletrônico

**QUADRO 9:** Contexto de produção do *Projeto Lições do Rio Grande*<sup>22</sup>

Quanto à *situação de produção* posso dizer, baseada em Machado e Bronckart (2009), que os materiais provenientes das instâncias governamentais que prescrevem o trabalho do professor:

[...] ganham todo seu sentido quando compreendidas nos anos 1990 no Brasil, nelas incluídas as reformas do sistema educacional. Foi nesse período de uma base curricular nacional, baseada em diagnósticos e recomendações de instituições internacionais de auxílio ao desenvolvimento e veiculada por textos que se mostram como a expressão de uma mesma formação discursiva-ideológica. (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 47)

Abreu (2011) diz ainda que o processo de elaboração do material não foi concluído dentro do prazo do planejamento da Secretaria da Educação: o início do

<sup>22</sup> Esta síntese está baseada no quadro apresentado por Dametto (2010) para ilustrar os dados encontrados em sua pesquisa quanto ao contexto de produção.

ano letivo de 2009. Segundo informa Mariza, o “atraso”<sup>23</sup> ocorreu devido à complexidade inerente ao processo de elaboração. Com isso, para realizar as atividades preparatórias das aulas em 2009, a Secretária entregou para todas as escolas da rede estadual um DVD com palestras da titular da pasta e dos dois consultores de São Paulo, além de “uma mesa-redonda entre a diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria e duas especialistas que, naquele momento, trabalhavam na elaboração da proposta de referencial curricular” (ABREU, 2011, p. 68). A efetiva conclusão da elaboração da proposta do *Referencial Curricular* ocorreu apenas em setembro de 2009.

Quanto ao número de exemplares distribuídos pela Secretaria, tem-se a informação de que foram destinados um *Referencial Curricular* e um *Caderno do Professor* para cada professor de cada uma das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que contabiliza aproximadamente 40 mil exemplares. O *Caderno do Aluno*, do mesmo modo, foi entregue de maneira que cada aluno recebeu um exemplar, totalizando um número aproximado de 700 mil exemplares. Essa distribuição dos livros aconteceu paralelamente à execução do programa de formação continuada, que abrange com cerca de 21,4 mil professores cursistas<sup>24</sup>.

### 3.2.1.2 Análise do Nível Organizacional

- O plano Global do Texto Introdutório do Caderno do Professor

Para a análise do trabalho prescrito nesta pesquisa, faço o exame do material do *Lições do Rio Grande* da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse material é composto por um *Referencial Curricular*, um *Caderno do Professor*, dois *Cadernos do Aluno de Ensino Fundamental* (5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries) e dois *Cadernos do Aluno de Ensino Médio* (1º ano; 2º e 3º anos). O *Referencial Curricular* (2009) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é a base para as atividades do professor que está inserido no projeto *Lições do Rio Grande* e essas

---

<sup>23</sup> Grifo meu.

<sup>24</sup> Informações retiradas do site: [www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br).

atividades vem explicitadas em planejamento didático no *Caderno do Professor*, ao passo que no *Caderno do Aluno* se apresentam como uma mostra da teoria em prática.

Tal *Referencial Curricular*<sup>25</sup> é baseado na matriz do Exame de Certificação e Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCEJA) e também no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que apresentam quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Exatas; Ciências da Natureza e Matemática. E baseado nisso, o material do *Lições* é dividido por áreas do conhecimento, perfazendo cinco volumes. Os volumes I e II são destinados à área das Linguagens Códigos e suas Tecnologias. No volume I, está a Língua Portuguesa, a Literatura e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); no volume II, as disciplinas de Educação Física e Arte. No volume III, a área de Matemática; no volume IV, as Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; no volume V, as Ciências Humanas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Todos esses volumes apresentam uma parte em comum, a Introdução, referente às informações acerca dos objetivos da Reforma Curricular através do *Lições*. Esses materiais podem ser consultados no site da Secretaria de Educação<sup>26</sup>. O quadro 10 ilustra essa divisão:

VOLUME	ÁREA DE CONHECIMENTO
Volume I	Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua
Volume II	Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte
Volume III	Matemática e suas Tecnologias
Volume IV	Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química
Volume V	Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia

**QUADRO 10:** Organização do material do *Projeto Lições do Rio Grande*  
Fonte: elaborado pela autora

<sup>25</sup> Conseqüentemente o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor* também estão baseados nas habilidades e competências.

<sup>26</sup> Essa página apresenta também vídeos explicativos sobre o Projeto Lições do Rio Grande, contemplando a formação dos professores, os fundamentos da proposta, o currículo na escola e os *Cadernos*. Os palestrantes dos vídeos são: Prof<sup>a</sup> Sonia Maria N. Balzano- SE/RA; Prof<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões- SE/RA; Prof<sup>a</sup> Rozelane Costella- PUC/RS; Prof<sup>a</sup> Fernanda Ostermann- UFRGS.

No Volume I da Área de Linguagens, no núcleo específico, é possível encontrar a caracterização da área. Segundo os autores, o objetivo das disciplinas dessa área “é contribuir para o conhecimento do mundo em se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação” (RC, 2009, p.37).

Quanto à estrutura física (materialidade), o *Referencial Curricular* da Área de Linguagens, contém duzentas e cinquenta e oito páginas, no seguinte formato: é feito em brochura, com capa dura com proporções de 30 cm x 21 cm. A capa apresenta-se em tom alaranjado e no alto em letras em tom de vermelho aparece o nome “Referencial Curricular” (ANEXO A). Abaixo do nome, à direita, há a figura de um mapa apresentando os limites do Rio Grande do Sul. Ao final da figura, aparece embaixo o título “Lições do Rio Grande”, na cor branca e em caixa alta. O termo “Rio Grande” do título está em fonte maior, negritada e em destaque. Situado mais abaixo está o subtítulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, seguido da especificação – “volume I”. Ao fundo, têm-se alguns círculos, como uma espécie de marca d’água na capa.

A contracapa apresenta a mesma cor da capa e mostra, ao centro, a figura do mapa do Rio Grande do Sul com o título “Lições do Rio Grande” abaixo. Ao final, aparece o timbre oficial do governo do Estado. Ao lado do timbre, tem-se a logomarca do Programa Estruturante “Boa Escola para todos” e também do projeto “Professor nota 10”, além a Fundação Lemann.

Dentro do documento consta o rol de responsáveis pela elaboração do material, desde a instância do governo até os autores do material (*Referencial Curricular, Cadernos do Aluno e Caderno do Professor*). A seguir, apresento um quadro da instância governamental, de acessória e confecção, explicitando a função e o encarregado por ela, a saber:

<b>FUNÇÃO</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>
Governadora	Yeda Rorato Crusius
Secretária da Educação	Mariza Abreu
Coordenação Geral do projeto	Maria da Graça Pinto Bulhões Sônia Elizabeth Bier
Coordenadora do projeto	Sônia Balzano
Assessoras ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos dos Cadernos Pedagógicos e Referenciais Curriculares	Ana Mariza Ribeiro Filipouski Diana Maria Marchi
Assessoras Técnicas	Elaine Bortolini Jane Graeff de Oliveira
Consultora em Currículo	Guiomar Namó de Mello
Leitora Crítica do Referencial da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Guiomar Namó de Mello
Editoração, Revisão, Impressão, Acabamento e Distribuição	Total Editora Ltda

**QUADRO 11:** Rol de responsáveis pelos documentos

Fonte: elaborado pela autora

No material é possível encontrar ainda o nome dos profissionais que elaboraram o *Referencial Curricular* e os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*. São eles:

<b>AUTOR</b>	<b>ÁREA DE ATUAÇÃO</b>
Alex Branco Fraga	Educação Física
Ana Maria Ribeiro Filipouski	Língua Portuguesa e Literatura
Andréa Hofstaetter	Arte/ Artes Visuais
Carlos Roberto Mödinger	Arte/ Teatro
Diana Maria Marchi	Língua Portuguesa e Literatura
Fernando Jaime González	Educação Física
Flavia Pilla do Valle	Arte/ Dança
Júlia Maria Hummes	Arte/ Música

Luciene Juliano Simões	Língua Portuguesa e Literatura
Margarete Schlatter	Língua Estrangeira Moderna
Maria Isabel Petry Kehrwald	Arte
Pedro de Moraes Garcez	Língua Estrangeira Moderna

**QUADRO 12:** Elaboradores dos documentos

Fonte: elaborado pela autora

O *Caderno do Professor* é uma espécie de manual de tarefas que elenca diversas atividades, a fim de que o docente tenha sucesso quando do objetivo de desenvolver habilidades e competências em seus alunos. O *Caderno do Professor* apresenta a seguinte estrutura: uma carta, uma seção introdutória e uma parte de metodologia, dividida em unidades segundo as atividades do Caderno do Aluno do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries; 7ª e 8ª séries) e dos Cadernos do Aluno de Ensino Médio (1º ano; 2º e 3º anos).

O *Caderno do Professor* da Área de Linguagens contém cento e setenta e oito páginas, apresentadas em brochura e capa dura com 30 cm x 21 cm de proporção. A capa (ANEXO B) apresenta-se na tonalidade marrom. Ao centro da capa, posicionado acima, está a figura do mapa do Rio Grande. Esse mapa, que vem posposto pelo nome *Lições do Rio Grande*, na cor branca, em caixa alta e em negrito na expressão *Rio Grande*. Abaixo do nome, bem ao centro, está o subtítulo “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, seguido das especificações “Língua Portuguesa e Literatura” e “Língua Estrangeira Moderna”. No final, aparece o título do documento *Caderno do Professor*, seguido da classificação a que é destinado: “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”. Ao fundo da capa, têm-se uma marca d’água com figuras alfanuméricas.

A contracapa apresenta a mesma cor da capa e segue o mesmo padrão de layout da contracapa do *Referencial Curricular*, com o acréscimo apenas da explicitação dos órgãos apoiadores, que são o “Ministério da Educação e o Governo Federal”.

O *Caderno do Aluno* (ANEXO C) da Área de Linguagens constitui-se de cento e cinquenta e quatro páginas, em brochura e capa dura com 30 cm x 21 cm. A capa está disposta em tons de amarelo e no centro tem-se o mapa do Rio Grande



do Sul, em uma tonalidade de amarelo mais claro. O mapa é seguido da expressão “Lições do” em letras não negritadas e abaixo dela aparece “Rio Grande”, que vem em fonte maior, negritada. Abaixo dessa expressão vem a indicação do material – “Caderno do Aluno” e ao fim da capa, é explicitada a série a que se destinam as atividades propostas: 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Ao fundo da capa, aparecem figuras alfanuméricas e, situado acima do mapa já referido, três figuras que sugerem três jovens pulando. A contracapa segue o mesmo padrão de layout do *Caderno do Professor*, porém em tom de amarelo.

Dentro do *Caderno do Professor*, optei por examinar o texto introdutório, que tem como título *Ler, escrever e resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura*. O texto em análise tem por objetivo, como indica Mariza Abreu, na carta deste Caderno, se apresentar como um exemplo “de como o Referencial Curricular pode ser implementado em aulas que- acreditamos- possam ser motivadoras e atraentes para nossos alunos” (RC, 2009, p.3).

A *unidade didática* apresentada no *Caderno do Professor* (ANEXO B) é a mesma que aparece no *Caderno do Aluno* (ANEXO C). Ela se apresenta como um “modelo”, uma “mostra” de atividade do que é proposto pelo *Referencial Curricular* e tem como título: *Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?* Para essa unidade foi escolhido o gênero principal a História em Quadrinhos. Essa unidade é constituída das seguintes partes: *objetivos* (Ler, Escrever e Resolver Problemas), que são as competências transversais; *habilidades*; *conteúdos*; *duração prevista* e *recursos necessários*. Essa sequência de elementos assemelha-se ao gênero textual plano de aula.

As atividades propostas no *Caderno do Professor* e do *Aluno* condizem a 3 atividades, que supostamente durariam 12 aulas. Cada aula se apresenta da seguinte maneira: *preparação para a leitura*; *leitura silenciosa*; *estudo do texto*; *para ir um pouco mais além*; *estudo do texto*; *produção de texto*. Além dessa sequência didática, é apresentado ao professor algumas sugestões e dicas, que aparecem dentro de balões.

O texto em análise, que compõe este *Caderno*, é constituído de 4 páginas (da página 9 até a página 12) e é apresentado em fonte na cor marrom. Quanto ao plano

global, pode verificar que esse documento é constituído de sete segmentos temáticos. O primeiro dos segmentos temáticos refere-se ao objetivo e à importância da utilização deste caderno na busca pela melhoria das aulas, quando a finalidade é a aprendizagem do aluno. O fragmento abaixo mostra como o próprio documento se apresenta:

Nas **unidades didáticas** que seguem, propomos um conjunto de textos e tarefas com objetivo de proporcionar a você a concretização, no trabalho com seus alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas, nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender. (RC, 2009, p.9, grifos meus)

Por tudo isso, você notará, ao examinar as quatro **unidades didáticas** de Língua Portuguesa e Literatura aqui apresentadas, que a progressão entre elas é produzida fundamentalmente com base nas práticas de linguagem que podem ser relevantes para os alunos, conforme seu universo potencial de relações sociais, conflitos e interesses.

[...]

Assim, a partir da seleção de textos, **as unidades** são desenvolvidas. **Estas** resultam em propostas de trabalho integrado, de leitura, escrita e resolução de problemas. (RC, 2009, p.10, grifos meus)

Enfim, **as unidades** que seguem foram concebidas de modo a proporcionar a seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem aprender por si mesmos, julgar, apreciar ou fruir textos, participando, assim, do mundo da cultura por meio da valorização das práticas de leitura e escrita. (RC, 2009, p.12, grifos meus)

O segundo segmento temático do texto tem como foco os princípios educativos da área das Linguagens – a cidadania e a fruição. Tais princípios são abordados também na LBD e nos PCNs. A cidadania pressupõe, como fica expresso nos exemplos, a relação com o coletivo, enquanto que a fruição encontra-se no nível do individual, já que é algo subjetivo. Os exemplos a seguir mostram a tematização desses princípios:

A cultura letrada, sabemos, é extremamente valorizada na organização da sociedade contemporânea. Para favorecer o exercício da **cidadania**, é preciso dar acesso às diferentes práticas de leitura e escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas ente essas práticas e a vida cotidiana dos alunos. Ao mesmo tempo, as práticas de leitura e escrita que compõem o patrimônio cultural constituem um conjunto que pode proporcionar aos alunos a ampliação **do conhecimento de si mesmos** e do mundo, bem como o aprofundamento dos recursos de que dispõem para **sentirem**, para se **emocionarem**, para

encontrarem modos prazerosos de levar a vida.

[...]

Esses princípios – da **cidadania** e da **fruição** - motivam o trabalho com a linguagem na escola. [...] (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

O terceiro segmento temático diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura:

[...] **O português**, trabalhado nessa perspectiva, é muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito. É acima de tudo um recurso para construir sentidos nas interações com os outros. É talvez o recurso de que mais nos valem para compreender a realidade social que nos cerca. A linguagem e, portanto, **a língua portuguesa**, não codifica conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos.

[...]

Para isso, **o português** precisa desenvolver práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua. É essa visão dinâmica que privilegiamos aqui.

Desse modo, **o objeto de ensino** é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de participação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. (RC, 2009, 9-10, grifos meus)

O Quarto segmento temático são as habilidades e competências. Elas aparecem em alguns momentos de modo mais geral, apenas citadas, enquanto que em outros elas são especificadas, de maneira que cada competência é apresentada separadamente- Ler, Escrever e Resolver problemas:

#### A) COMPETÊNCIAS:

O foco incremento é o incremento das **competências de ler, escrever e resolver problemas**. Por isso, é importante entender o modo como essas três competências são entendidas nas unidades, bem como o papel da disciplina de Língua Portuguesa em seu desenvolvimento [...] (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Fizemos, então, a seleção dos textos e tomamos as decisões relacionadas aos focos do plano de estudos: que **competências** estão envolvidas na **leitura, escrita e resolução de problemas** no âmbito desses textos concreto, considerando as interações que poderão suscitar em sala de aula? [...] (RC, 2009, p.10, grifos meus)

Assim, a partir da seleção de textos, as unidades são desenvolvidas. Estas

resultam em unidades propostas de trabalho integrado de **leitura, escrita e resolução de problemas**. [...] Ao contrário, os conteúdos servem à ampliação das **competências**, são apresentados no contexto em que se revelam significativas para o uso da língua e não são tratados exaustivamente a cada vez, nem de uma só vez.

Nessa concepção de língua e de organização da aprendizagem escolar está contextualizado nosso entendimento das **competências de ler, escrever e resolver problemas**. (RC, 2009, p. 10, grifos meus)

[...] propor desafios que possibilitem verificar o que já sabem e o que ainda precisam aprender para aprimorar **competências leitoras e produtoras de textos**. É também necessário orientá-los em relação aos apelos que o mundo contemporâneo apresenta, quanto aos suportes de **leitura e produção de texto** [...]

Enfim, as unidades que seguem foram concebidas de modo a proporcionar a seus alunos o desenvolvimento de **competências e habilidades** que lhes possibilitem aprender por si mesmos, julgar, apreciar ou fruir textos, participando, assim, do mundo da cultura por meio da valorização das práticas sociais de **leitura e escrita**. (RC, 2009, p. 12, grifos meus)

## B) LER, ESCREVER E RESOLVER PROBLEMAS:

**Ler**, aqui, refere-se a entender o lido, estabelecer relações com o contexto, com outros textos, posicionar-se diante de textos orais, escritos visuais ou multimodais. [...] **Leitura** é interação, diálogo entre sujeitos históricos, autor e leitor. [...] Na vida, **ler** supõe uma atividade responsiva que revela, nos termos de Bakhtin (2003), a qualidade da **leitura** feita [...] Para valorizar a atividade responsiva dos alunos, há ritos de **leitura** em sala de aula que são de natureza didática [...] Ao planejar as tarefas, é preciso supor quais seriam as necessidades da turma, atualizar conhecimentos prévios necessários à **leitura** do texto, preparar o terreno para a abordagem que lhe interessa.

[...]

Entre as tarefas de **ler**, a leitura literária ocupa em espaço privilegiado na disciplina [...] Na sala de aula, por meio de contratos de **leitura**, extraclasse, a **leitura** literária tem como objetivo formar repertório e desenvolver o senso estético/crítico [...] de modo a poderem fruir a literatura de forma criativa, prazerosa, realizando a **leitura** literária como uma das formas de vivência da cultura. (RC, 2009, p. 10-11, grifos meus)

**Escrever** é também competência a ser construída por meio do ensino de Língua Portuguesa e da Literatura, que pressupõe a **produção de textos** orais ou escritos de modo autoral, usando com proficiência os recursos da língua. Aprende-se a **escrever escrevendo** e participando de interações relevantes em torno do texto produzido. Ao **escrever**, os alunos registram a sua palavra, falam de si, de seus interesses, de sua história [...] Três deles merecem destaque: a busca de conteúdos para a **escrita**, a **escrita** coletiva e a **reescrita**. Em cada projeto de **produção textual**, a aula e as tarefas extraclasse são oportunidades para ensinar que as ideias não surgem do nada e na estão prontas antes de **construir o texto** [...]

Para tanto, a realização de tarefas de **produção de texto** junto com os alunos, no quadro-negro, ou a projeção do processo de **escrita** [...] Professor e alunos, ao procederem assim, contribuem para as escolhas da **escrita**. [...] Por isso, é central o planejamento de tarefas de **escrita** que sejam destinadas sempre a um leitor concreto.

[...] A sala de aula é um espaço de encontro social e a escola é um contexto vivo onde a **escrita** do aluno pode encontrar leitores. [...] A **escrita** é também uma rica fonte de conhecimentos de um aluno por seu professor: quantas propostas de **produção textual** interessantes podem ser feitas com base nisso? (RC, 2009, p. 11-12, grifos meus)

[...] para instrumentalizar respostas adequadas em situações diferentes a aprofundar o desenvolvimento da competência para interagir, ou seja, para **resolver problemas**. [...] os alunos agem se esforçam para elaborar respostas e dar sentido ao conhecimento construído, envolvendo-se em outra atividade que também corresponde à **resolução de problemas**. Assim, ensinar a **resolver problemas** em Língua Portuguesa e Literatura supõe colocar ênfase no ensino de procedimentos [...] com essa preocupação desenvolver critérios para diferenciar, na sala de aula, problema de exercício e favorecer a construção de estratégias de **solução de problemas**. (RC, 2009, p.12, grifos meus)

Como pode ser observado a partir do levantamento dos segmentos temáticos acima, o maior número de incidências temáticas é o relacionado às competências de Ler, Escrever e Resolver Problemas. O professor não se apresenta como uma temática abordada pelo texto. Ele é referido em poucos momentos, como se verá na análise dos mecanismos nominal e verbal.

- Os tipos de discursos e os tipos de sequência

Quanto aos tipos de discursos pude notar que o *discurso interativo*, conforme a classificação descrita na subseção *Modelo de Análise do ISD*, está presente ao longo de todo o texto em análise. Esse discurso se mostra por meio do uso de formas verbais e também de pronomes em 1ª, 2ª, tanto do plural como do singular, além do pronome “você” que apesar de ser usado na 2ª pessoa, é conjugado na 3ª pessoa. O *discurso interativo* fica marcado também pelos dêiticos espaciais e temporais e pelos tempos verbais, como pode ser observado nos trechos que seguem:

Nas unidades didáticas que seguem, **propomos** um conjunto de textos e tarefas com objetivo de proporcionar a **você** a concretização, no trabalho com **seus** alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura [...] afinal, por que **aprendemos** Língua Portuguesa e Literatura na escola? (RC, 2009, p.9, grifos meus)

Por tudo isso, **você** notará, ao examinar as quatro unidades didáticas de Língua Portuguesa e Literatura **aqui** apresentadas, que a progressão entre elas é produzida fundamentalmente com base nas práticas de linguagem [...] (RC, 2009, p.10, grifos meus)

A variedade de materiais, **hoje** disponíveis através dos meios eletrônicos, fundamenta a importância da oralidade nas aulas de leitura.  
[...]

Para o planejamento das unidades, **perguntamo-nos**: que temáticas são fundamentais para a vida social de alunos de 5ª e 6ª, de 7ª e 8ª do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio? A partir da discussão dessas temáticas, **refletimos** sobre os modos como tratados pelos jovens [...] (RC, 2009, p.10, grifos meus)

Ao planejar as tarefas, **é preciso supor** quais seriam as necessidades da turma, atualizar conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, preparar o terreno para a abordagem que lhe interessa. [...] exigem uma tarefa de compreensão ao mesmo tempo solidário e solitário para o qual todos os alunos **devem ser preparados**, de modo a poderem fluir a literatura de forma criativa [...] (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

[...] ao se tornarem autores de seu texto e de sua leitura, os alunos **constroem** estratégias para aprender a aprender a língua, **dominam** procedimentos e **utilizam** a leitura [...] (RC, 2009, p.12, grifos meus)

O fragmento acima apresenta verbos na 1ª pessoa do plural (“propomos, aprendemos, perguntamo-nos, refletimos”) e pronomes como “você” e “seus”, que causam o efeito de aproximar o leitor do que está sendo dito. Os pontos de interrogação implicam uma interação entre o autor do enunciado e destinatário. O uso de verbos no futuro perifrástico (“é preciso supor”, “devem ser preparados”), que dá ideia de simultaneidade, reforça esse caráter de “diálogo” com o destinatário.

Além do emprego desse tipo de discurso, há a ocorrência do *discurso teórico*, que expressa um presente genérico, com frases passivas e declarativas, que estabelecem uma relação de disjunção temporal, como fica explícito nos exemplos que seguem:

O português, trabalhado nessa perspectiva, **é** muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito. **É**, acima de tudo, um recurso para construir sentidos nas interações com os outros. **É** talvez o recurso de que mais nos valem para compreender a realidade social que nos cerca. A linguagem e, portanto, a língua portuguesa, **não codifica** conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Concebida como discurso, a língua **não é** um objeto em si, **não é** um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas. (RC, 2009, p.9)

Ler, aqui, **refere-se** a entender o lido, estabelecer relações com o contexto, com outros textos orais, escritos, visuais ou multimodais. (RC, 2009, p.10, grifo meu)

A leitura **é** interação, diálogo entre sujeitos históricos, autor e leitor. (RC,

2009, p.10, grifo meu)

Escrever **é** também competência **a ser construída** por meio do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, que pressupõe a produção de textos orais ou escritos de modo autoral, usando com proficiência os recursos da língua. **Aprende-se** a escrever escrevendo e participando de interações relevantes em torno do texto produzido. (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

As frases declarativas ficam evidenciadas pelo uso de expressões como “não codifica”, “não é”, do verbo “ser” e do presente genérico. Como se viu, há a ausência de referência aos participantes da interação, de modo que causa o efeito de que há uma certa autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção.

Ademais dos tipos de discursos, os textos são organizados em sequências textuais, que são o modo como é planejado o conteúdo pelo agente-produtor. Como é apresentado no capítulo II desta dissertação, a partir da análise dos tipos de sequência podemos identificar as representações do autor quanto ao objeto de seu discurso, bem como os efeitos que quer produzir através da organização textual. Isso nos leva a interpretar os propósitos dos actantes.

O texto apresenta a recorrência de sequências do tipo *explicativas*, *argumentativas* e *injuntivas*<sup>27</sup>. Retomando os conceitos já abordados, que auxiliarão a análise que proponho, apresento cada um dos *tipos de sequência* acompanhados dos exemplos encontrados.

É possível verificar a recorrência de *sequências injuntivas*, com as quais objetiva-se fazer com que o destinatário venha agir de um determinado modo ou em uma certa direção. Como exemplo de *sequências injuntivas*, temos os excertos abaixo:

Para favorecer o exercício da cidadania, **é preciso dar acesso** às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, **estabelecendo relações** significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos.

[...]

Compete à escola **formar** produtores de diferentes textos, **habilitando-os a construir e comunicar** suas idéias, **informar** a respeito de seus interesses, **apresentar** pontos de vista, **reclamar, utilizar** a língua para se colocar frente ao mundo como sujeitos. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

---

<sup>27</sup> Esses conceitos foram apresentados no capítulo II desta dissertação.

Ao planejar as tarefas, **é preciso supor** quais seriam as necessidades da turma, **atualizar** conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, **preparar** o terreno para a abordagem que lhe interessa. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

[...] os alunos **devem ser preparados**, de modo a poderem fruir a literatura de forma criativa, prazerosa, **realizando a leitura literária** como uma das formas de vivência da cultura. (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

Os exemplos acima são apenas uma mostra das várias recorrências desse tipo de sequência, que podem ser encontradas no texto. Eles apresentam uma série de verbos e locuções verbais (“é preciso dar acesso”; “estabelecendo relações”; “formar”; “habilitando-os a construir e comunicar”; “informar”; “apresentar”; “reclamar”; “utilizar”; “é preciso supor”; “atualizar”; “preparar”; “devem ser preparados”; “realizando”) que indicam como o professor/ escola deve agir em sala. Ainda que em alguns casos não esteja na posição de sujeito da oração, sabemos que o material ao enumerar as ações refere-se ao docente. Trata-se de um material que traz sugestões de atividades aos professores.

O outro tipo de sequência presente no texto é a *argumentativa*, através da qual se busca convencer o destinatário da importância da posição adotada pelo autor frente a determinado objeto de discurso. Com o levantamento desses dados, é possível identificar as intenções e os efeitos pretendidos, neste caso, pelo produtor. O exemplo abaixo expressa essa questão:

Concebida como discurso, a língua não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas. Com base nisso, ensinar Língua Portuguesa e Literatura não significa reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo de períodos literários, nem a um conjunto de expressões corretas, que se pretende perpetuar, ou, ainda, a um elemento de comunicação e expressão. Ao contrário, supõe a apresentação de um conjunto integrado de tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, que abrangem um repertório de tópicos para reflexão sobre os recursos da língua e servem a propósitos previamente definidos pelo professor. Desse modo, o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de participação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. Ao eleger temas e gêneros próximos do cotidiano dos jovens, pretendemos que eles tomem os conteúdos como seus, pois reconhecem neles recursos valiosos para articular sua interação com os outros. (RC, 2009, p. 9-10)



Segundo a estrutura da *sequência argumentativa* elencada por Bronckart (1999), esse fragmento pode ser dividido em quatro fases: 1) premissas-constatação inicial; 2) argumentos; 3) contra-argumentos; 4) conclusão. Abaixo secciono o excerto já citado, a fim de explicitar tal divisão proposta por Bronckart (1999):

### 1) PREMISSA

**Concebida como** discurso, a língua **não é** um objeto em si, **não é** um repertório de estruturas abstratas, **nem** de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas.

### 2) ARGUMENTOS

**Com base nisso**, ensinar Língua Portuguesa e Literatura **não significa** reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo de períodos literários, **nem** a um conjunto de expressões corretas, que se pretende perpetuar, ou, ainda, a um elemento de comunicação e expressão.

### 3) CONTRA-ARGUMENTO

**Ao contrário**, supõe a apresentação de um conjunto integrado de tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, que abrangem um repertório de tópicos para reflexão sobre os recursos da língua e servem a propósitos previamente definidos pelo professor.

### 4) CONCLUSÃO

**Desse modo**, o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de participação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. Ao eleger temas e gêneros próximos do cotidiano dos jovens, pretendemos que eles tomem os conteúdos como seus, pois reconhecem neles recursos valiosos para articular sua interação com os outros. (RC, 2009, p. 9-10, grifos meus)

Nesse exemplo, nota-se que a intenção do produtor é convencer o destinatário de que o ensino de Língua Portuguesa e Literatura deve ser entendido e trabalhado conforme o posicionamento defendido por ele: o ensino de língua deve estar baseado na linguagem e nas práticas sociais. Alguns elementos lingüísticos, negritados no excerto acima, nos indicam isso. Ademais, a própria estrutura seccionada, segundo a proposta de análise do ISD, nos revela esse caráter argumentativo.

A presença desse tipo de sequência torna-se coerente, visto que o *Caderno*

*do Professor*, assim como todo o material do *Lições*, visa atender à necessidade de uma reformulação curricular e uma atualização por parte dos professores. Tendo em vista que há uma negação do conceito de língua e do ensino de língua<sup>28</sup> que possivelmente é/era utilizado pelos professores da Rede Estadual gaúcha. Machado e Bronckart (2009) entendem que o discurso de negação é uma das características dos textos advindos das instâncias governamentais, pois “o seu movimento argumentativo habitual parte da negação de uma voz anterior pressuposta, cuja fonte nunca é nomeada, para a afirmação da voz do autor do texto”. (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 60).

A *sequência explicativa* pode ser encontrada no trecho abaixo, que trata dos dois princípios que orientam a área de Linguagem – a cidadania e a fruição – os quais refletem no modo como é trabalhado o Português. Esse tipo de sequência, conforme a proposta de Bronckart (1999), possui uma estrutura fixa, a saber: Constatação inicial; Problematização; Resolução e Conclusão/Avaliação. O exemplo abaixo exemplifica isso:

Esses dois princípios – da cidadania e da fruição – motivam o trabalho com a linguagem na escola. O português, trabalhado nessa perspectiva, é muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito. É acima de tudo, um recurso para construir sentidos nas interações com os outros. É talvez o recurso de que mais nos valem para compreender a realidade social que nos cerca. A linguagem e, portanto, a língua portuguesa, não codifica conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos. (RC, 2009, p. 9)

### 1.CONSTATAÇÃO INICIAL

Esses dois princípios – da cidadania e da fruição – **motivam** o trabalho com a linguagem na escola.

### 2. PROBLEMATIZAÇÃO

---

<sup>28</sup> Segundo o excerto acima a língua não deve ser assim entendida: “a língua não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, **nem** de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas” (RC, 2009, p.9). Do mesmo modo, há uma negação de posições que concebem o ensino de língua como sendo tão somente a memorização de regras gramaticais abstratas: “ensinar Língua Portuguesa e Literatura não significa reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo de períodos literários, nem a um conjunto de expressões corretas, que se pretende perpetuar, ou, ainda, a um elemento de comunicação e expressão”(RC, 2009, p. 9).

O português, trabalhado nessa perspectiva, é muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito.

### 3. RESOLUÇÃO

É acima de tudo, um recurso para construir sentidos nas interações com os outros. É talvez o recurso de que mais nos valemos para compreender a realidade social que nos cerca.

### 4. CONCLUSÃO

A linguagem e, **portanto**, a língua portuguesa, não codifica conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos. (RC, 2009, p. 9, grifos meu)

Neste excerto, há a explicação (ou justificação) do uso os princípios educativos de cidadania e fruição, adotados pelo material. Para os produtores do material, esses princípios são incontestavelmente importantes para atingir o objetivo a que se propõe a área de Linguagens: “contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação” (RC, 2009, p.37).

- Os mecanismos de coesão nominal e verbal

O *Caderno do Professor* da área de Linguagens é designado, conforme o levantamento que fiz, através dos seguintes sintagmas nominais e pronominais: “unidades didáticas”, “conjunto de textos” e “tarefas, unidades”. Abaixo, os excertos retirados do *Caderno*:

Nas **unidades didáticas** que seguem, propomos um **conjunto de textos e tarefas** com objetivo de proporcionar a você a concretização, no trabalho com seus alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas nas quais todos possam participar, assumir-se diante das demais como autores e, assim, aprender. [...] Por isso, é importante entender o modo como essas três competências são entendidas nas **unidades**, bem como o papel da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura [...]. (RC, p. 9, grifos meus)

Assim, a partir da seleção de textos, **as unidades** são desenvolvidas. **Estas** resultam em propostas de trabalho integrado de leitura, escrita e resolução de problemas.

[...]

Nas **unidades didáticas** que propomos, o trabalho de sala de aula inicia-

se pelo uso eu o aluno já pode fazer dos recursos de sua língua, faz refletir sobre eles e, ao final, retorna ao uso, desta vez mais autoral, porque marcado pela reflexão realizada em sala de aula. (RC, 2009, p 10, grifos meus)

Enfim, as **unidades** que seguem foram concebidas de modo a proporcionar a seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem aprender por si mesmos, julgar, apreciar ou fruir textos, participando, assim, do mundo da cultura por meio da valorização das práticas sociais de leitura e escrita. (RC, 2009, p. 12)

O *Caderno* é apresentado como sendo o instrumento que ajudará o professor na tarefa de promover o desenvolvimento das habilidades e competências no aluno, já que a ele é determinado apresentar *unidades didáticas*. Esse termo *didática*, segundo o Dicionário Houaiss (2001), nos remete à “arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar” . (HOUAISS, 2001, p. 1036). Sendo assim, o material proporcionará ao docente “técnicas”, que vão auxiliá-lo na missão de proporcionar aulas que desenvolvam as habilidades e competências.

Embora o professor não seja explicitamente um dos segmentos temáticos do texto, acredito que para investigar a representação de seu trabalho é necessário examinar os mecanismos de coesão ligados a esse actante. Ao fazer o levantamento do número de ocorrências dos sintagmas utilizados na referência ao *professor*, pude observar por meio da contagem a existência de dez (10) casos ao longo do texto *Ler, escrever e resolver problemas em Língua Portuguesa*,

**Professor,**

Nas unidades didáticas que seguem, propomos um conjunto de textos e tarefas com objetivo de proporcionar a **você** a concretização, no trabalho com **seus** alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas nas quais todos possam participar, assumir-se diante das demais como autores e, assim, aprender.

[...]

Ao contrário, supõe a apresentação de um conjunto integrado de tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, que abrangem um repertório de tópicos para reflexão sobre os recursos da língua e servem a propósitos previamente definidos pelo **professor**. (RC, 2009, p.9, grifos meus)

Por tudo isso, **você** notará, ao examinar as quatro unidades didáticas de Língua Portuguesa e Literatura aqui apresentadas, que a progressão entre elas é produzida fundamentalmente com base nas práticas de linguagem que podem ser relevantes para os alunos, conforme seu universo potencial de relações sociais, conflitos e interesses.

[...]

Por meio dela, é possível refletir em voz alta e dizer das muitas opções

diante das quais cada produtor se coloca ao compor enunciados, além de comentar os efeitos das escolhas feitas. **Professor** e alunos, ao procederem assim, contribuem para as escolhas da escrita.

[...]

Ao realizarem essas atividades, os principais tópicos de gramática a serem trabalhados surgem em contexto e adquirem significado especial por se tornarem instrumento de qualificação comunicativa, em vez de serem conteúdos distantes da necessidade de uso. Compete ao **professor** prover oportunidades para essa interação. (RC, p.11, grifo meu)

A sala de aula é um espaço de encontro social e a escola é um contexto vivo onde a escrita do aluno pode encontrar leitores. Outro aspecto a ser considerado é o fato de o **professor** se constituir como leitor privilegiado dos textos dos alunos. A escrita é também uma rica fonte de conhecimentos de um aluno por seu professor:

[...]

É papel do **professor** que atua com essa preocupação desenvolver critérios para diferenciar, na sala de aula, problema de exercício e favorecer a construção de estratégias de solução de problemas por parte dos alunos. (RC, 2009, p.12, grifo meu)

Dentre esses exemplos citados, em 7 casos, o termo *professor* aparece explicitamente. Contudo, além da palavra *professor*, encontrei apenas duas ocorrências de outro tipo de designação para se referir ao docente: o pronome *você*. O que pude perceber nas repetições das referências à figura do docente, tanto por meio do termo *professor*, quanto dos pronomes *você seus*, é que em algumas passagens ele foi retomado como sendo *professor-destinatário*, ao passo que em outras ele era um dos tantos que formam o coletivo desta profissão.

Quanto aos sintagmas utilizados para designar o professor como o ***professor-destinatário*** dessa Proposta Curricular, é possível verificar que ele se mostra bem no início do texto, por meio do termo *professor* com função de vocativo (página 9). Os outros casos em que ele é destinatário também podem ser verificados nos exemplos que seguem:

#### **Professor,**

Nas unidades didáticas que seguem, propomos um conjunto de textos e tarefas com objetivo de proporcionar a **você** a concretização, no trabalho com **seus** alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas nas quais todos possam participar, assumir-se diante das demais como autores e, assim, aprender. (RC, 2009, p.9, grifos meus)

Por tudo isso, **você** notará, ao examinar as quatro unidades didáticas de Língua Portuguesa e Literatura aqui apresentadas, que a progressão entre elas é produzida fundamentalmente com base nas práticas de linguagem

que podem ser relevantes para os alunos, conforme seu universo potencial de relações sociais, conflitos e interesses. (RC, 2009, p. 10 grifo meu)

Enfim, as unidades que seguem foram concebidas de modo a proporcionar a **seus** alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem aprender por si mesmos, julgar, apreciar ou fruir textos, participando, assim, do mundo da cultura por meio da valorização das práticas sociais de leitura e escrita. (RC, 2009, p. 12, grifo meu)

Os exemplos acima revelam o objetivo de aproximação a que se prestam as poucas ocorrências do termo *professor* com sentido de destinatário. Ao “chamar” o professor para a interação, o docente pode sentir-se parte desse processo de renovação curricular. Nota-se ainda que o uso dessas expressões ocorre em momentos bem específicos no texto: no início (primeiro parágrafo- “professor”, “você” e “seus”); no meio (na página 10 – “você”) e ao final (no último parágrafo- “seus”). É possível inferir que o uso dessas expressões na “introdução”, no “desenvolvimento” e na “conclusão” se deve ao fato de que os enunciadores (produtores) parecem não querer perder o contato com esse destinatário. É interessante apontar que nos fragmentos acima, em que o professor é tratado como destinatário, o assunto tematizado é o próprio material. Associando esses aspectos observados, verifica-se que nos momentos em que o material é apresentado, o professor é colocado como destinatário, fazendo com que ele se veja como peça chave da implantação desse novo referencial curricular.

Quanto ao sintagma com valor de coletividade, ele se mostra em diferentes momentos do texto, a saber:

Ao contrário, supõe a apresentação de um conjunto integrado de tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, que abrangem um repertório de tópicos para reflexão sobre os recursos da língua e servem a propósitos previamente definidos pelo **professor**. (RC, 2009, p.9)

Por meio dela, é possível refletir em voz alta e dizer das muitas opções diante das quais cada produtor se coloca ao compor enunciados, além de comentar os efeitos das escolhas feitas. **Professor** e alunos, ao procederem assim, contribuem para as escolhas da escrita. (RC, 2009, p. 11, grifo meu)

Ao realizarem essas atividades, os principais tópicos de gramática a serem trabalhados surgem em contexto e adquirem significado especial por se tornarem instrumento de qualificação comunicativa, em vez de serem conteúdos distantes da necessidade de uso. Compete ao **professor** prover oportunidades para essa interação. (RC, p.11, grifo meu)

É papel do **professor** que atua com essa preocupação desenvolver critérios para diferenciar, na sala de aula, problema de exercício e favorecer a construção de estratégias de solução de problemas por parte dos alunos.

[...]

A sala de aula é um espaço de encontro social e a escola é um contexto vivo onde a escrita do aluno pode encontrar leitores. Outro aspecto a ser considerado é o fato de o **professor** se constituir como leitor privilegiado dos textos dos alunos. (RC, 2009, p.12, grifo meu)

Como se viu, o professor, nesses exemplos, é tratado como coletivo. Diferentemente dos casos em que ele era professor- destinatário, aqui, o que é tematizado é o agir do professor. O docente é colocado no papel de objeto da ação, o beneficiário que precisa de orientação e estratégias (“técnicas”/didática) para a sua formação/qualificação. Esse professor necessita ser instruído/ capacitado para saber ministrar as aulas de Língua Portuguesa e Literatura de modo que sejam desenvolvidas as Competências de Ler, Escrever e Resolver Problemas.

### 3.2.1.3 Análise do Nível Enunciativo

- Vozes

Através da análise do nível enunciativo é possível identificar o responsável pelo que é enunciado, a chamada *responsabilidade enunciativa*. É possível também verificar quais são as vozes expressas no texto, bem como as avaliações apresentadas acerca do conteúdo temático e de seus aspectos. Como explica Bronckart (1999), esse nível explicita também “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p.319)

Ao fazermos o levantamento das vozes que são expressas no texto, é possível observar em que ângulo o autor se coloca no texto. Bronckart (1999) define as vozes como entidades a quem se atribui ou assumem a responsabilidade do que é enunciado. No texto em análise, foram encontradas as vozes dos produtores são as dos *especialistas*. Os exemplos abaixo mostram a voz dos produtores:

Nas unidades didáticas que seguem, **propomos** um conjunto de textos e tarefas com objetivo de proporcionar a você a concretização, no trabalho com seus alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas nas quais todos possam participar, assumir-se diante das demais como autores e, assim, aprender.

[...]

Para isso, o ensino do português precisa desenvolver práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua. É essa visão dinâmica que **privilegiamos** aqui. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Ao eleger temas e gêneros próximos do cotidiano dos jovens, **pretendemos** que eles tomemos conteúdos como seus, pois reconhecemos neles recursos valiosos para articular sua interação com os outros.

[...]

Para o planejamento das unidades, **perguntamos**: que temáticas são fundamentais para a vida social de alunos de 5ª e 6ª, de 7ª e 8ª do ensino fundamental, 1º, 2º e 3º anos do ensino médio? A partir da discussão dessas temáticas, **refletimos** sobre os modos como são tratadas pelos jovens, o que nos remete aos gêneros de discurso que integram as esferas de ação pela linguagem ligadas a suas vivências.

[...]

**Fizemos**, então, a seleção dos textos e **tomamos** decisões relacionadas aos focos do plano de estudos: que competências estão envolvidas na leitura, escrita e resolução de problemas no âmbito desses textos concretos, considerando as interações que poderão suscitar em sala de aula?

[...]

[...] Nas unidades didáticas que **propomos**, o trabalho de sala de aula inicia-se pelo uso que o aluno já pode fazer dos recursos de sua língua, faz refletir sobre eles e, ao final, retorna ao uso, desta vez mais autoral, porque marcado pela reflexão realizada em sala de aula.

Nessa concepção de língua e de organização da aprendizagem escolar está contextualizado **nosso** entendimento das competências de ler, escrever e resolver problemas. (RC, 2009, p. 10, grifos meus)

Os fragmentos acima vão ao encontro do que diz Bronckart (1999) a respeito da *voz do autor*, que no caso desse texto em análise são os produtores do material. Isso porque, ele define esse tipo de voz como aquela que provém diretamente da “pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.” (BRONCKART, 1999, p. 327). A voz dos produtores aparece de forma explícita, como mostram os excertos acima, quando o *Caderno do Professor* e o *posicionamento didático* adotado são tematizados. Abaixo seguem os exemplos da voz dos especialistas:

Na vida, ler supõe uma atividade responsiva que revela, *nos termos de Bakhtin* (2003), a qualidade de leitura feita: a resposta de um leitor a um texto pode ser dada recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo que não sabia e precisava saber, debatendo,



escrevendo novo texto, buscando na biblioteca ou título publicado pelo mesmo autor. (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

Assim, ensinar a resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura supõe colocar ênfase no ensino de procedimentos, *como diz Pozo (1998)*, sem perder de vista a importância de conhecimentos específicos nem de atitudes pessoais necessárias para isso. (RC, 2009, p. 12, grifos meu)

Ao trazer a voz de autores como Bakhtin e Pozo, os produtores acabam legitimando o posicionamento sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura que o material propõe. Tanto Bakhtin quanto Pozo são “especialistas” que têm certa autoridade no assunto tratado e defendido no *Lições*, o que torna o material e sua proposta confiáveis.

- Modalizadores enunciativos

Além das vozes é possível também observar a questão das avaliações, que são expressas através das modalizações. Segundo Bronckart (1999), as modalizações podem ser classificadas em: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Por meio da observação dos tipos de modalizações é possível interpretar o conteúdo temático do texto, pois “a partir de qualquer voz enunciativa os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 31). No texto introdutório do *Caderno do Professor*, há vários exemplos das *modalizações deônticas e modalizações lógicas*. Seguem abaixo os fragmentos em que são encontradas as modalizações deônticas:

Por isso, **é importante entender** o modo como essas três competências são entendidas nas unidades, bem como o papel da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura [...]

[...]

Para favorecer o exercício da cidadania, **é preciso dar acesso** às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos.

[...]

**Compete à escola formar** produtores de diferentes textos, habilitando-os a construir e comunicar suas ideias, informar a respeito de seu interesses,

apresentar pontos de vista, reclamar, utilizar, utilizar a língua para se colocar frente ao mundo como sujeitos.

Para isso, o ensino do português **precisa desenvolver** práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Nesse sentido, apesar dos limites da prática escolar, **é preciso resgatar** características das práticas sociais de leitura, ou seja, os modos de ler textos literários, de jornais, de HQ, de manuais de receitas, etc. (RC, 2009, p.10, grifos meus)

**Ao planejar** as tarefas, **é preciso supor** quais seriam as necessidades da turma, **atualizar** conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, **preparar** o terreno para a abordagem que lhe interessa.

[...]

**Interessa explorar** a forma como a ficção se relaciona com a realidade, pois um texto literário nunca é apenas Literatura, é também Sociologia, História, Psicologia e, portanto, Arte. Esses diferentes níveis de representação da realidade se dão a conhecer pela linguagem, e exigem uma tarefa de compreensão ao mesmo tempo solidário e solitário para o qual todos os alunos **devem ser preparados**, de modo a poderem fruir a literatura de forma criativa [...]

Escrever é também competência **a ser construída** por meio do ensino de Língua Portuguesa e Literatura [...].

[...] **Compete ao professor prover** oportunidades para essa interação. (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

**É preciso**, no entanto, **fazer perguntas** como quem quer saber e não como quem quer apenas levar ao exercício mecânico de escrever.

[...]

Para isso, **é preciso partir** dos conhecimentos já disponíveis aos alunos em variadas situações e **propor** desafios que possibilitem verificar o que já sabem e o que ainda precisam aprender para aprimorar competências leitoras e produtoras de textos. **É também necessário orientá-los** em relação aos apelos que o mundo contemporâneo apresenta, quanto aos suportes de leitura e produção de texto, a partir dos quais são construídas redes de significados. (RC, 2009, p. 12, grifos meus)

O emprego das expressões, verbos e locuções verbais nos exemplos acima indicam uma modalização deôntica bem marcada. Tal modalização caracteriza-se, segundo Bronckart (2009), por possuir verbos com valor de obrigação social e moral. Em um desses exemplos do texto, há uma referência ao professor bem específica, com o verbo “*competê*” que tem o valor de *dever, obrigação*<sup>29</sup>, que detém o poder de praticar, de “*prover*” determinadas atividades, oportunidades, situações inerentes ao *metiêr* do professor. No entanto, esse exemplo em que o professor é colocado como responsável pela atividade é apenas um dentre os inúmeros aspectos, elementos e exemplos que colocam o material/ as competências de Ler, Escrever e Resolver

<sup>29</sup> “**Compete ao professor prover** oportunidades para essa interação” (RC, 2009, p. 11, grifos meus).

problemas como o ator da ação. Isso porque, os fragmentos acima apresentam verbos e locuções verbais que não atribuem claramente ao professor a responsabilidade pelo agir.

Os exemplos que seguem demonstram a presença de modalizações lógicas, a saber:

O português, trabalhado nessa perspectiva, **é** muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito. **É**, acima de tudo, um recurso para construir sentidos nas interações com os outros. **É** talvez o recurso de que mais nos valemos para compreender a realidade social que nos cerca. A linguagem e, portanto, a língua portuguesa, **não codifica** conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Concebida como discurso, a língua **não é** um objeto em si, **não é** um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas. (RC, 2009, p.9)

Ao contrário, os conteúdos servem à ampliação das competências, são apresentadas no contexto em que se revelam significativas para o uso da língua e **não são** tratados exaustivamente a cada vez, nem de uma só vez. (RC, 2009, p. 10, grifo meu)

Para tanto, a realização de tarefas de produção de texto junto com os alunos, no quadro-negro, ou a projeção do processo de escrita (com o computador ou com o retroprojetor) **pode ser** muito produtiva. (RC, 2009, p. 11, grifo meu)

Os segmentos temáticos abordados nesses exemplos (o ensino de língua e as competências) se mostram como uma verdade, algo incontestável, já que os elementos utilizados conferem ao ponto de vista dos produtores um caráter de autenticidade. Esse tipo de modalização tem íntima relação com o objetivo a que se propõe o *Lições*: implantar um material que seja referência ao professor no que tange ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos. Isso se deve ao fato de que o *Lições do Rio Grande* se apresenta como um dos documentos oficiais, que têm o intuito de prescrever e direcionar o agir do professor, constituindo-se como um referencial mais específico para a elaboração dos PPPs (Projetos Político Pedagógico) e as propostas curriculares de cada instituição educacional.

### 3.2.1.4 Análise do Nível Semântico

Este nível de análise refere-se à *semiologia do agir* e tem íntima relação com os níveis organizacional e enunciativo. Prova disso é que para identificar quais são os papéis atribuídos aos sujeitos nesse material, é necessário examinar os elementos motivacionais e intencionais, bem como os recursos e capacidades dos actantes, de modo que haja uma relação entres esses aspectos e que seja possível verificar determinada conduta observável. Segundo Bronckart e Machado (2004), os papéis que podem ser atribuídos aos sujeitos conforme seu papel sintático-semântico são: agentivo, instrumental, objetivo, beneficiário ou factivo. Como é possível observar nos exemplos que seguem o papel atribuído ao professor é o de *agente*:

Por isso, **é importante entender** o modo como essas três competências são entendidas nas unidades, bem como o papel da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura [...]

[...]

Para favorecer o exercício da cidadania, **é preciso dar acesso** às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos.

[...]

**Compete à escola formar** produtores de diferentes textos, habilitando-os a construir e comunicar suas ideias, informar a respeito de seu interesses, apresentar pontos de vista, reclamar, utilizar, utilizar a língua para se colocar frente ao mundo como sujeitos.

Para isso, o ensino do português **precisa desenvolver** práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua. (RC, 2009, p. 9, grifos meus)

Nesse sentido, apesar dos limites da prática escolar, **é preciso resgatar** características das práticas sociais de leitura, ou seja, os modos de ler textos literários, de jornais, de HQ, de manuais de receitas, etc. (RC, 2009, p.10, grifos meus)

**Ao planejar** as tarefas, **é preciso supor** quais seriam as necessidades da turma, **atualizar** conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, **preparar** o terreno para a abordagem que lhe interessa.

[...]

**Interessa explorar** a forma como a ficção se relaciona com a realidade, pois um texto literário nunca é apenas Literatura, é também Sociologia, História, Psicologia e, portanto, Arte. Esses diferentes níveis de representação da realidade se dão a conhecer pela linguagem, e exigem uma tarefa de compreensão ao mesmo tempo solidário e solitário para o qual todos os alunos **devem ser preparados**, de modo a poderem fruir a literatura de forma criativa [...]

Escrever é também competência **a ser construída** por meio do ensino de Língua Portuguesa e Literatura [...].  
 [...] **Compete ao professor prover** oportunidades para essa interação. (RC, 2009, p. 11, grifos meus)

**É preciso**, no entanto, **fazer perguntas** como quem quer saber e não como quem quer apenas levar ao exercício mecânico de escrever.

[...]

Para isso, **é preciso partir** dos conhecimentos já disponíveis aos alunos em variadas situações e **propor** desafios que possibilitem verificar o que já sabem e o que ainda precisam aprender para aprimorar competências leitoras e produtoras de textos. **É também necessário orientá-los** em relação aos apelos que o mundo contemporâneo apresenta, quanto aos suportes de leitura e produção de texto, a partir dos quais são construídas redes de significados. (RC, 2009, p. 12, grifos meus)

Para identificar os protagonistas, é necessário classificar os tipos de frases. Observando os fragmentos pode-se verificar a utilização de orações reduzidas de infinitivo, como no caso “Interessa explorar”. Retomando o que diz Machado e Bronckart (2005) acerca da configuração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que eles demonstram uma espécie de ambiguidade e opacidade, é possível verificar que o *Lições* apresenta configuração similar. Isso porque, os actantes não estão claramente explicitados, uma vez que o professor é apresentado como sujeito das orações.

Como se viu através dos elementos linguísticos: estrutura das orações, tipos de verbos e valor dos verbos, em grande parte do texto, não se pode observar essa referencia direta ao professor, o agente da ação acaba sendo suprimido. O agir do professor, no entanto, é promovido através de protagonistas como, por exemplo, “as práticas de leitura e escrita”, como expressam os exemplos abaixo:

Ao mesmo tempo, **as práticas de leitura e escrita** que compõem o patrimônio cultural constituem um conjunto que pode proporcionar aos alunos a ampliação do conhecimento de si mesmos e do mundo, bem como o aprofundamento dos recursos de que dispõem para sentirem, para se emocionarem, para encontrarem modos prazerosos de levar a vida. (RC, 2009, p.9)

**Esses dois princípios - da cidadania e da fruição** - motivam o trabalho com a linguagem na escola.

[...]

**O ensino do português** precisa desenvolver práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua.

Na sala de aula, por meio de textos curtos, ou de forma extensiva, por meio de contratos de leitura, extraclasse, **a leitura literária** tem como objetivo formar repertório e desenvolver o sendo estético/crítico.

Observei, com isso, que o texto analisado apresenta um caráter de justificativa, uma vez que nos são colocadas três grandes competências (Ler, Escrever, Resolver problemas) como algo de suma importância a ser desenvolvido nos alunos pelos professores, haja vista que se quer que os professores tomem para si a Proposta Curricular. É possível, desse modo, fazer uma relação do fato de que o material objetiva uma inserção dos professores no Projeto de renovação curricular como o de que ele busca também convencê-los das vantagens ali oferecidas. Segundo esclarece Bronckart (2009), a partir de estudos já realizados sobre o *trabalho* prescrito, esses documentos apresentam uma lógica que pode ser sintetizada do seguinte modo:

a) a instituição declarou princípios, elaborou um programa e colocou à disposição dos professores os meios de ensino que são novos e, portanto, de grande qualidade; b) o professor tem de se apropriar desses instrumentos que lhe são oferecidos e dominá-los; c) então, se ele realizar essa tarefa, os alunos, quase que mecanicamente, desenvolverão, sem grandes problemas, o conjunto de aprendizagens requeridas. (BRONCKART, 2009, p. 227)

É importante ressaltar que os resultados da análise nos levam a constatar que devemos considerar tais indícios linguísticos, pois como afirmam Machado e Bronckart (2009, P.61), *“a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não têm o mesmo valor”*.

Muito embora o material do Projeto Lições do Rio Grande não se apresente como um “livro didático”, é possível verificar nele um caráter prescritivo. Desse modo, muitas das reflexões sobre livro didático podem clarear as problemáticas trazidas pelo material desse Projeto do Governo do Estado, quando de sua análise. Contudo, vale ressaltar que este trabalho tem como foco o agir docente e a observação das prescrições que acabam delineando a problemática da autonomia docente.

O agir do professor, segundo a observação dos resultados da análise, não é tematizado. O docente tem de inferir que deve trabalhar as competências de ler, escrever e resolver problemas. Ao longo do texto, o professor não aparece como **ator**, que possui intenções, motivos e capacidades, mas como **agente**, que não é

responsável pelo agir. Quanto a isso Dametto (2010) aponta que:

[...] o objetivo dos documentos é melhorar a educação depositando exclusivamente no professor a responsabilidade disso. Sendo assim, o plano para a educação é o objeto da ação dos prescritores (os protagonistas do agir prescrito, o Governo Federal), que colocam os professores e gestores como agentes do agir prescrito, como se estes não tivessem motivos e nem intenções para agir, mas apenas estivessem no papel de beneficiários desse agir, como quem vai receber “um presente ou uma doação” e que devem, portanto, corresponder às expectativas desse doador.” (DAMETTO, 2010, p. 135).

Os professores têm a incumbência de melhorar o ensino brasileiro, segundo as propostas curriculares desses documentos oficiais, como apontam Machado e Cristovão (2009):

[...] nesses textos, é negado aos professores o papel de um real ator do processo educacional, pois quase nunca aparecem como actantes que estão no pleno exercício de sua responsabilidade, dotados de motivos, intenções e capacidades próprias diante de seu trabalho. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 121)

Vale ressaltar que não é possível apreender o *agir* humano, sendo apenas “um produto de nossas interpretações sobre as condutas diretamente observáveis, interpretações essas que podem ser expressas em textos orais ou escritos” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 120). Tais interpretações podem fazer surgir determinadas *figuras interpretativas do agir humano*, que podem ser verificadas através da semântica do agir juntamente com os procedimentos de análise aqui assumidos.

Com base nos dados encontrados na análise dos níveis analisados (Organizacional, Enunciativo, Semântico) verifiquei quais são os papéis dos actantes postos em cena e as vozes que se relacionam com esse discurso. Esse material, sobretudo o *Caderno do Professor*, configura-se como um documento prescritor da ação do professor. O *Lições* é o objeto de ação dos protagonistas do agir prescrito, que conferem aos professores o papel de agentes, como se eles não possuíssem motivos e intenções, apenas estivessem no papel de beneficiários desse agir .

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS**



## CAPÍTULO IV

### 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?”

(DRUMMOND, 1969)

Neste capítulo farei as considerações acerca dos resultados da análise, bem como uma explanação concernente ao agir do professor. Dentre os resultados que encontrei ressalto a problemática do papel do professor, que é o de agente. Através da proposta de análise desta pesquisa, pude verificar que há, no material intitulado *Caderno do Professor do Lições do Rio Grande*, uma espécie de silenciamento da figura do professor quanto ao seu próprio agir. O dado mais significativo desta análise é o que se refere justamente à distribuição dos papéis dos actantes. Isso porque, o professor é um “agente”, não tendo intenções, motivos e capacidades próprias, enquanto que o material do *Projeto Lições do Rio Grande* apresenta-se como o “ator”, o responsável pelo trabalho docente. E esse apagamento é um aspecto bastante revelador quanto à representação de professor que este material apresenta.

Essa problemática da falta da responsabilização do professor em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores da educação para o trabalho do professor é algo, segundo Adam (2001 apud LEITE, 2009, p. 33), recorrente. Ele elenca três propriedades enunciativas centrais dessas prescrições. A primeira delas é que essas prescrições são produzidas por especialistas em um determinado domínio e sua presença enunciativa é apagada. A segunda é que eles se referem a um destinatário (ou agente das ações prescritas) através de formas abertas que podem facilmente ser ocupada por qualquer leitor-usuário como, por exemplo, o uso de expressões como *você, nós/ a gente*, seguido de verbo no infinitivo. A terceira propriedade é que tais textos parecem ser regidos por uma espécie de contrato

implícito de verdade e de promessa de sucesso, visto que garantem ao destinatário que, se fizer conforme as recomendações ali apresentadas e se respeitar os procedimentos indicados, ele atingirá os objetivos visados.

No caso do material do *Lições*, a presença de sequências argumentativas deixa transparecer que um dos objetivos desses textos é justamente persuadir o professor de que o que a matéria traz como preceitos teóricos e metodológicos são verdadeiros.

Como verifiquei na análise, as competências de Ler, Escrever, Resolver problemas são apresentadas como elementos fundamentais para serem desenvolvidos nos alunos, como uma promessa de sucesso de suas atividades. Ao atentar para o fato de que o material tem o objetivo de fazer com que os professores venham aderir à Proposta Curricular, pude observar que esta atitude de colocar como foco as competências, confere ao texto analisado um caráter de justificativa.

Torna-se clara, a partir disso, a importância, para a proposta do *Projeto Lições do Rio Grande*, de que haja um apagamento da figura do professor enquanto agente formador e que o destaque agentivo ficasse a cargo dos instrumentos/artefatos.

O material do *Projeto Lições do Rio Grande* não é posto como um “livro didático”, porém, a partir do que pude levantar na análise, é possível, que haja nele uma proposta de ensino, uma vez que considere que há nele um caráter prescritivo. Assim, muitas das discussões feitas no meio acadêmico sobre o livro didático podem iluminar a análise do *Lições*. Como isso, retomo Pessoa (2009) e Silva (1996) quanto à influência, bem como as consequências do livro didático no agir docente.

Conforme defende Pessoa (2009) o uso do livro didático pode “não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social” (PESSOA, 2009, p. 54). Silva (1996) também tece esclarecimentos acerca da significação do livro didático e para ele

apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola (SILVA, 1996, p.8)

Pessoa (2009) ainda ressalta a imagem de professor que esse tipo de material pode apresentar. Para ela, as “vantagens” trazidas pelo livro didático para o professor, acabam, na verdade, indicando quem é esse professor. O docente utilizador do livro didático seria, em verdade, aquele que, segundo a autora, não tem tempo de preparar suas aulas, que não tem capacidade de produzir material utilizado em sala de aula, não conhece teorias, abordagens e pesquisas recentes da área de ensino e aprendizagem e precisa de segurança (PESSOA, 2009, p. 54).

Outro motivo da utilização do livro didático como aporte “insubstituível” é da situação em que se encontra o magistério. A profissão de professor tem perdido muitas qualidades de seu trabalho e, com isso, acabou equivalendo-se a uma classe operária e não a uma profissão. Pessoa (2009), fazendo referência a tal proletarização docente, remonta à tese de Apple (1995):

[...] A racionalização do trabalho levou a uma racionalização do ensino, caracterizada pela separação entre concepção e execução, ou seja, entre o planejamento de ensino e a prática pedagógica; pela desqualificação ou a perda dos conhecimentos e das habilidades para planejar, compreender e agir sobre a prática pedagógica.

A racionalização do ensino tornou os professores, então, meros aplicadores de programas e pacotes curriculares desenvolvidos por agentes externos. [...] (PESSOA, 2009, p. 55)

Essa racionalização do ensino pode ser facilmente relacionada com o *Projeto Lições do Rio Grande*. Quanto a isso, referencio os estudos da Teoria Holística da Atividade (THA), de Marcos Gustavo Richter, que pode oferecer uma interpretação acerca dessa questão da prescrição do agir docente e da autonomia/responsabilização do professor. A THA remonta à Teoria dos sistemas de

Niklas Luhmann (1983) para relacionar a questão das *expectativas*<sup>30</sup> e também da *exogenia*<sup>31</sup> com o trabalho docente.

Segundo essa teoria, que estuda a formação de professores, o docente, em situação de trabalho, ao se deparar com desapontamentos, fará uso de uma das possibilidades já referidas (*expectativas cognitivas* ou *normativas*). E é justamente no modo como ele vai lidar com esses desapontamentos que vai determinar o “papel”, o status social, a representação (*expectativas de expectativas*) de sua profissão.

Para a THA as estruturas sociais exigem uma construção mais complicada e condicionada, baseada nas *expectativas de expectativas* e que os ajustamentos realizados pelo indivíduo é que determinam sua inserção em um determinado grupo, seu status social e sua capacidade de impor-se. Richter (2008) defende que há uma força autopoietica em cada profissão que a leva a um determinado status ou não.

Richter (2008) postula que um sistema endógeno, que é de certa maneira mais organizado, cria e gera esses componentes de modo a “blindá-los” contra intromissão de sistemas externos. Para Richter (2008), o sistema exógeno, como é menos organizado, é mais suscetível à multiplicidade de vozes, uma vez que é constituído “de fora para dentro”.

Essa questão da *exogenia* do agir docente é uma das fragilidades desta questão do professorar. Segundo Richter (2008), o trabalho docente sofre fortemente a influência de outros discursos, que não os da própria classe. O mais instigante disto é que o professor é a base da pirâmide do sistema simbólico, é ele na condição de não-emancipado quem forma as outras profissões. Quanto a essa problemática específica da profissão docente, Richter e Garcia esclarecem:

---

<sup>30</sup> Quanto às *expectativas*, Luhmann (1983) diz que elas são a intencionalidade que aponta para o futuro de experiências concretas, ou seja, em cada ação, o homem cria e apreende uma expectativa do que, diante das condições apresentadas, poderá vir a acontecer.

<sup>31</sup> Para estabilizar as *expectativas* perante *desapontamentos*, Luhmann (1983) aponta duas possibilidades que denomina “mecanismos para o encaminhamento de desapontamentos”, a saber: *expectativas cognitivas* e *expectativas normativas*.

O professor, dentre os profissionais ligados à formação e ao desenvolvimento humano, exerce uma semiprofissão na medida em que seu campo de atuação caracteriza-se pela ambivalência. Ou seja, embora seja entendido como participante ativo da organização do empreendimento educativo — inclusive como formador das demais profissões — ocupa um lugar social passivizado, que o constitui e interpela como objeto de prescrição de normas. As principais variáveis de sua esfera de ação, a saber, a identidade, as relações de trabalho entre profissional e leigo e entre pares, e a delimitação de competências, são assenhoreadas por uma instância decisória exterior ao próprio grupo (exogenia), caracterizando-o como não-emancipado. (Richter e Garcia, 2006, p.07)

Ainda sobre a questão da não-emancipação do professor e da *exogenia*, os dois estudiosos afirmam que de modo paradoxal e espantoso, justamente este “não profissional” é o que acaba formando todas as outras profissões. Richter e Garcia, quanto a isso, retomam a colocação de Ticks (2005, apud, RICHTER e GARCIA, 2006, p. 15), na qual ela sintetiza que:

Tanto acadêmicos quanto profissionais demonstram enorme dificuldade em construir um perfil identitário de professor (Ticks, 2005), visto que os construtos discursivos que o interpelam são difusos e contraditórios, além de se constituírem a partir de setores sociais externos – fenômeno que faz parte do que propomos denominar exogenia discursiva. (RICHTER e GARCIA, 2006, p.15)

No texto do *Lições*, verifiquei que o professor é tão somente um executor do trabalho prescrito por especialistas, o que atesta o que diz Richter (2008). Na observação do material fica clara a problemática do não aparecimento da responsabilização do professor. Segundo Adam (2001, apud LEITE, 2009, p. 190), essa falta de agentividade/responsabilização do professor é recorrente em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores da educação para o trabalho do professor. Tal degeneração da figura do professor em detrimento dos instrumentos/artefatos foi discutida por Leite (2009), que entende que

[...] o fato de esses conceptores, ao supervalorizar seus objetos de ação (artefatos e instrumentos), julgando que, com esses elementos, poderão resolver os problemas de ensino-aprendizagem ou de desenvolvimento de competências e habilidades requeridas aos alunos, se esquecem de que, antes de impor “regras e prescrições”, deveriam empenhar-se em descobrir

meios de investir mais concretamente na atividade docente, como, por exemplo, em cursos de formação continuada que garantam ao professor um desenvolvimento “real” de suas capacidades e habilidades para que este actante possa ser tomado de fato um “ator de suas ações e de seu agir”.(LEITE, 2009, p.190)

Esse questionamento acerca da responsabilidade do professor quanto ao seu agir, apresentado pela autora, vai ao encontro do que Nagore S. Prabhu em, *A dinâmica da aula de Língua*, diz. Para ele:

[...] é ingênuo imaginar que os especialistas possam formular um bom método de ensino e daí amealhar professores que os ponham em prática nas suas salas. Quero sugerir que o ensino nas salas de aula só pode melhorar se os professores agirem como especialistas de si mesmos. (PRABHU, 2010, p.2)

Os conceitos bakhtinianos de Ética e de Estética abordam a *responsabilização do sujeito*, ou seja, o ato responsável. Entretanto, ao nos depararmos com a questão da prescrição do agir docente em documentos normativos elaborados por órgãos reguladores da educação, como no caso do *Lições do Rio Grande*, muitos questionamentos acabam surgindo. Dentre eles, o de que se o sujeito é responsável por seus atos, já que seus atos éticos são constituintes de seu agir no mundo. Como fica, então, essa responsabilidade quando ela vem prescrita por uma outra instância? Além disso, como pode se dar o processo de ensino-aprendizagem ditado por esses órgãos se é na interação que o processo de constituição do sujeito acontece?

A atitude de se colocar como “especialista de si mesmo”, conforme assinala Prabhu (2010), nos remete à noção de ética de Bakhtin (2010). Esse agir ético é algo inerente ao processo de constituição do sujeito (neste caso o professor), é importante que ele assine responsabilmente por seu viver, por suas formulações didáticas em sala enquanto educador. O professor, com isso, tem que se ver/entender como um “ser-evento-único” e não apenas como parte do mundo natural, mas social, devido sua condição humana. Tendo em vista que todo ser humano é único e possui seu lugar também único na existência, não é possível escapar da sua responsabilidade existencial.

Ao encontro dessa *responsabilização* do professor, tem-se a abordagem apresentada por Contreras (2002), na qual, o autor discute a autonomia dos professores. Ele acredita na parceria professores/sociedade unindo esforços em busca da conquista de sua autonomia conjunta. Baseada em Schön, Pessoa (2009) aborda o modelo de formação do professor reflexivo, no qual “há um tipo de conhecimento subjacente à ação inteligente que se desenvolve por meio da reflexão e dá conta das situações imprevisíveis e conflituosas que não se resolvem por meio de repertórios técnicos” (PESSOA, 2009, p.56). Para isso, é preciso ter em sala um docente que pertença à perspectiva do modelo de formação de professores críticos. Contreras (2002) enfatiza que é necessário que os professores tomem uma postura de modo que participem

[...] ativamente do esforço para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como natural para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 185)

Assim sendo, o professor tem de ser participante “ativo” de seu agir professoral, deve ter um conhecimento teórico que lhe capacite para saber discernir e digerir os materiais que lhe são “obrigatórios”, como no caso do *Lições do Rio Grande*. Entretanto, esse conhecimento teórico deve ser fornecido ao professor desde sua formação, mas que ultrapasse esse momento, que essa atitude “pesquisadora” possa fazer parte de seu fazer em sala. Conforme nos apresenta Pessoa (2009),

A formação voltada para o desenvolvimento teórico – entendendo tal desenvolvimento não como algo imposto, mas como uma escolha que pode partir de um processo reflexivo baseado nas teorias pessoais dos professores ou em sua própria prática [...] – é fundamental para que esses professores se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem [...] e também pesquisadores em suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que, eles comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarização rumo à profissionalização docente. (PESSOA, 2009, p. 56)

Assim, para que haja uma mudança no quadro educacional é necessário que ocorra, entre outras mudanças, um processo de busca pela autonomia do professor, de modo que ele seja especialista de seu agir. Isso porque, “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipo de atividade respondem mais fundo em sua classe” (LAJOLO, 1996, p. 6). O agir do professor em sala de aula, assim como de outras profissões, ocorre em uma situação histórica e social. Desse modo, o contexto e a interação se apresentam como elementos de suma relevância para o fazer professoral quando em sala.

Consoante a isso, Bronckart (2008) nos apresenta o que se espera do professor a partir da visão do ISD:

O que constitui a **profissionalidade de um professor** é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as ações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe. (BRONCKART, 2008, p. 227)

Talvez as observações feitas neste trabalho acerca da problemática do agir docente possam nos apontar caminhos para nortear para onde e por onde pretendemos andar no processo de formação de professores e fornecer subsídios úteis para organizar novos modos de refletir e de agir na profissão docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.  
(BOFF, 1998)

Conforme apresentei nesta pesquisa, o objetivo geral de minha análise foi o de identificar qual o papel atribuído ao professor no material do *Projeto Lições do Rio Grande*. Para atingir esse objetivo geral, tracei alguns objetivos específicos, a saber: quais elementos do trabalho docente são tematizados no texto em análise; qual é o papel atribuído aos protagonistas do agir no material do *Lições do Rio Grande*.

A análise feita revelou que os conteúdos temáticos são: o *Caderno do professor* e seus objetivos; os princípios educativos de fruição e cidadania; o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e as Competências e habilidades. O maior número de incidências temáticas é o que se refere às Competências de Ler, Escrever e Resolver problemas.

Dentro do rol de conteúdos temáticos, as Competências apresentam o maior número de incidência dentro do texto analisado. É válido salientar que os conteúdos temáticos identificados tratam-se de objetos inanimados e, no texto, desempenham uma função ativa.

O professor, que aparentemente seria tematizado no material, uma vez que se trata de um documento destinado a eles, não é referenciado como responsável pelo seu agir. No material, os poucos momentos em que ele aparece não lhe é conferida a capacidade de dirigir, escolher e definir as atividades que quer realizar com os alunos. A referência ao professor, no texto, se dá apenas âmbito produtor (*Lições*) – destinatário (*professor*). Há, com isso, um apagamento da figura do professor enquanto sujeito formador. Assim, a partir do levantamento das figuras interpretativas do agir, pude concluir que os seres inanimados são postos como protagonistas do agir docente.

O professor, como não possui, dentro do texto, capacidades, intenções próprias e motivos, em muitos momentos, não é posto como promotor da aprendizagem. Os objetos inanimados é que são colocados no papel responsáveis

pelo agir, pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, uma vez que são eles os de mediadores do ensino, segundo o *Lições*.

Os resultados da análise, com base no exame do texto introdutório do *Caderno do Professor*, mostraram que o material atribui ao professor o papel de agente, deixando para as Competências o papel de ator, ou seja, o responsável pelo desenvolvimento das habilidades e competências nos alunos. E o destaque dentro do material vai para as competências de Ler, Escrever e Resolver problemas, já que são elas que produzirão a aprendizagem nos alunos.

Essa distribuição dos papéis aos actantes do *Lições* se deve ao fato de que trata-se de um documento oficial e como tal deve apresentar um caráter argumentativo. Isso porque, o material quer que os professores da rede estadual gaúcha venham aderir o *Referenciais Curriculares*, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno* como proposta válida para seu agir em sala de aula.

O exame do *nível organizacional* mostra essa questão do modo como o próprio material se apresenta como sendo algo de suma importância para o bom desempenho do professor em sala. No texto, há o uso de *sequências explicativas*, *argumentativas* e *injuntivas*, que revelam essa intenção do produtor de conseguir a adesão do destinatário – professor- ao posicionamento defendido por ele.

Esta pesquisa, portanto, me permitiu chegar à conclusão de que o material do *Projeto Lições do Rio Grande* aproxima-se às propostas de renovação curricular de outros Estados. Isso porque, a análise desse material aponta que o professor é um *agente*, não tendo intenções, motivos e capacidades próprias, enquanto que o material do *Projeto Lições do Rio Grande* apresenta-se como o *ator*, o responsável pelo trabalho docente.

Com isso, tal vertente teórica busca contribuir para um repensar do *metièr* de professor, de maneira que haja mudanças no quadro educacional, ao se observar os resultados das análises realizadas. Mudanças, até mesmo, quanto à questão das imagens já cristalizadas do trabalho docente.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. **Boa escola para todos: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul, 2007 a 2010.** Porto Alegre: AGE, 2011.

ABREU-TARDELLI, L. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD.** 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor em EAD na lente da legislação.** In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL: 167-197.

ADAM, J.M. (2001). **Entre conseil et consigne: les genres de l'incitation à l'action.**In: LEITE, M. D. As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho.Dissertação. São Paulo: PUCSP, 2009.

AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino.** In: MACHADO, Anna Rachel (org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva, Londrina: EDUEL: 35-54, 2004.

ARANHA, M. L. de A.; Martins, M. H. P. **Filosofando: Introdução à Filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião – 10 livros de poesia.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil.** 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BÍBLIA. 1993. A Bíblia Sagrada. Antigo e Novo Testamento. Traduzida em português por João Ferreira de Almeida. 2ed. Ver. E atual. no Brasil. São Paulo: Sociedade Bíblica di Brasil, 1993.

BRASIL / SEDUC –RS. **Lições do Rio Grande – Objetivos.** Disponível em: [http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1) . Acesso em: 30 de ago. 2010.

BRASIL / SEDUC –RS. **Referenciais curriculares orientam professores.** Disponível em:[http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=2&ID=5516](http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=2&ID=5516). Acesso em: 30 de ago. 2010.

BRASIL/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, MEC, dez, 1996.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis: vozes, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum**, Londrina, v.8, n.1, p. 11-24, jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

\_\_\_\_\_. **O interacionismo sociodiscursivo: questões teóricas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. v. 4, n. 6, p. 1 -30, mar. 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da Démarche ISD. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, mai. 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

BUTTLER, Daniela Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** 2008. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, A. de J. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

DAMETTO, F. V. M. **O papel da Revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do Agir docente: um jogo de discursos e representações**. 2010. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, [1876/19--], v.2, p.269-280.

FILLIETAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o quadro das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho; uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL: 1999 - 225, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULARTE, R.S; ROCHA, M. M. **A atividade de linguagem em relação à língua: um diálogo entre a Linguística e a Psicologia**. Trabalho apresentado na disciplina “Seminário avançado em Saussure, 1º sem/2010, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.

HOUAISS. A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto**. Brasília, n.69, p. 3-7, jan./mar. 1996.

LEITE, M. D. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos Órgãos Governamentais à palavra do Trabalho**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço de (re) construção da prática do professor**. 2006 Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

LUHMANN, N. **Sociologia do direito**. v.1, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro , 1983.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J.P. De que modo os textos Oficiais prescrevem o Trabalho do Professor? Análise Comparativa de Documentos Brasileiros e Genebrinos. **Delta**. São Paulo, vol. 21, n.2, p. 183-214, 2005.

\_\_\_\_\_;BRONCKART, J.P. (Re-) configuração do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER- LAEL. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação- O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.p.31-77.

\_\_\_\_\_;CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação- O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009c.p.117-136.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n.2, p.105-111, jul/dez. 2004.

MARX. Do posfácio à segunda edição alemã do primeiro tomo de o capital. In: MARX, ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1873. v. 2, p. 11- 16.

MAZZILLO, T. M de M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. 189 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n.48, p. 53-69, Jan/Jun, 2009.

PRABHU, N. S. **A dinâmica da aula de língua**. Disponível em <http://www.let.unb.br/jcpaes/traducoes.html>. Acessado em: junho de 2010.

RICHTER, M. G; GARCIA, J. R. C. A profissionalização do professor no cenário legislativo existente. In: **Linguagens & Cidadania**, n.1, 2006. Disponível em: [www.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania](http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. **Aquisição, representação e atividade**. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008.

RIO GRANDE DO SUL, **Lições do Rio Grande: livro do professor**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna – Volume I. Porto Alegre: SE/DP 2009.

\_\_\_\_\_. **Lições do Rio Grande: livro do aluno**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna – Volume I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lições do Rio Grande: Referencial Curricular**. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna – Volume I. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SENADO FEDERAL. Disponível em: [www.senado.gov.br/sf/./AP20100407\\_SEDRS\\_PauloRezende.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/./AP20100407_SEDRS_PauloRezende.pdf). Acesso em: 07 de abril. 2010.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009 Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **ANEXOS**



## **ANEXO A**

**ANEXO B**

**ANEXO C**

# REFERENCIAL CURRICULAR

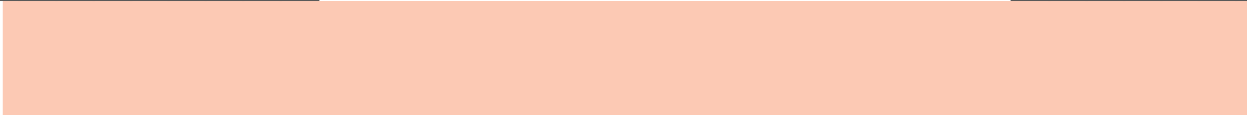


Lições do

## Rio Grande

Linguagens Códigos e suas Tecnologias  
Língua Portuguesa e Literatura  
Língua Estrangeira Moderna

Volume I



2



# Sumário

3

## Introdução

- 05 Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais
- 11 Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21
- 25 Por que competências e habilidades na educação básica?
- 29 A gestão da escola comprometida com a aprendizagem
- 37 Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física

## Língua Portuguesa e Literatura

- 53 Primeiras palavras
- 55 1 Leitura e formação do leitor
- 61 2 Produção de textos
- 70 3 Competências e habilidades
- 71 4 Reflexão linguística
- 83 5 Reflexão sobre a literatura
- 92 6 Os conteúdos por série/ano: progressão curricular
- 116 7 Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura
- 118 Portos de passagem
- 119 Referências

## Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)

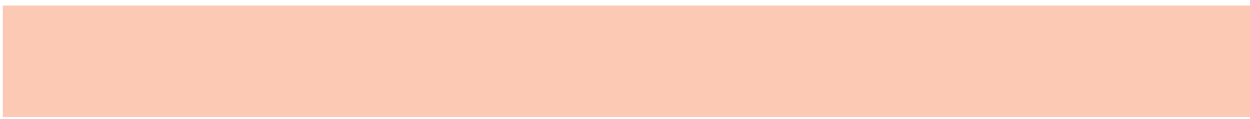
- 127 Introdução
- 129 1 Pode-se aprender uma língua adicional na escola?
- 131 2 Por que aprender uma língua adicional na escola?
- 135 3 Do discurso para a prática
- 140 4 Quais são os conteúdos curriculares de Língua Espanhola e de Língua Inglesa?
- 161 5 O planejamento de aulas de língua
- 164 6 Avaliação formativa
- 169 7 O professor como interlocutor mais experiente em novas práticas de uso da língua
- 170 Conclusão
- 172 Referências

## Progressão curricular para educação básica

- 175 1 Objetivos da educação linguística na educação básica
- 180 2 Sugestões para organizar a progressão curricular



4



# Lições do Rio Grande

## Referencial Curricular para as escolas estaduais

**Mariza Abreu**

Secretária de Estado da Educação

No Brasil e no Rio Grande do Sul, hoje o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos. E isso é difícil. Até algum tempo atrás, precisávamos aumentar o número de vagas. O desafio era expandir o acesso à educação escolar. Isso era mais fácil, pois se tratava de construir uma escola, inaugurá-la e aumentar o número de matrículas.

Hoje, o acesso à escola está, em grande parte, resolvido ou relativamente encaminhado em todo o País e aqui no Estado, especialmente no ensino fundamental e médio. Ainda é problema na educação infantil, responsabilidade dos Municípios, e é também problema na educação profissional, responsabilidade dos Estados. Mas no ensino fundamental no RS, é de 98% a taxa de escolarização das crianças nas escolas estaduais, municipais ou particulares. E 77% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no sistema de ensino. É um percentual ainda pequeno quando comparado com a meta de escolarizar no mínimo 98% também da população nessa faixa etária. E muitos desses jovens ainda estão atrasados, cursando o ensino fundamental. Entretanto, somadas as vagas nas escolas públicas e particulares do ensino médio, há vaga para todos os jovens de 15 a 17 anos residentes no Rio Grande do Sul.

É verdade que existe problema na distribuição geográfica dessas vagas. Às vezes faltam vagas em alguns lugares e há excesso noutros, principalmente nas cidades grandes e mais populosas, naquelas que recebem população de outras regiões ou de fora do Estado. Às vezes, nas cidades grandes, falta em alguns bairros e sobra em outros. E no

ensino médio, há ainda o problema de inadequação entre os turnos, com falta de vagas no diurno.

Mas o grande desafio em todo o Brasil e no Rio Grande do Sul é a falta de qualidade da educação escolar oferecida às nossas crianças e jovens. Colocamos muitos alunos na escola e os recursos públicos destinados à escola pública não aumentaram na mesma proporção e, em consequência, caiu a qualidade, as condições físicas das escolas pioraram, baixou o valor dos salários dos professores, cresceram as taxas de reprovação e repetência e reduziu-se a aprendizagem.

Melhorar a qualidade é muito mais difícil. Em primeiro lugar, ninguém tem a fórmula pronta, pois, para começar, já não é tão simples conceituar, nos dias de hoje, o que é qualidade da educação. Depois, não é palpável, não se “pega com a mão”, como escola construída e número de alunos matriculados. E depois, não é tão rápido.

Construir escola é possível de se fazer no tempo de um governo e de capitalizar politicamente. Qualidade da educação é mais lenta no tempo, mais devagar. E tem mais um problema. De modo legítimo, os governantes movimentam-se atendendo a demandas da população. E educação de qualidade não é ainda uma demanda de todos. Por isso, apesar dos discursos políticos e eleitorais, na prática a educação não tem sido prioridade dos governos. Nas pesquisas de opinião, em geral, segurança, saúde e às vezes também emprego aparecem antes da educação nas preocupações da população. Isso porque já há vaga para todos, ou quase todos na escola pública, e, por exemplo, tem merenda



para as crianças. As maiores reclamações da população referem-se a problemas com o transporte escolar ou a falta de professores. Dificilmente alguém reclama que seu filho não está aprendendo. Dificilmente os pais ou a sociedade se mobilizam por falta de qualidade da educação.

Por tudo isso é que se diz que, se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade.

Como exemplos, em nosso governo, encontramos uma solução para o problema do transporte escolar, por meio da aprovação, após longa e proveitosa negociação com os prefeitos através da FAMURS, de uma lei na Assembléia Legislativa criando o Programa de Transporte Escolar no RS. Junto com as direções, a Secretaria de Educação está aperfeiçoando o processo de matrícula, rematricula e organização das turmas das escolas estaduais. A confirmação da rematricula permite realizar um levantamento dos alunos que continuam frequentando a escola, eliminando os que deixam a escola por abandono ou são transferidos e ainda constam na listagem de alunos. Ao mesmo tempo, reaproxima os pais da escola, pois a relação da família com a escola é uma das primeiras condições para que o aluno aprenda. De 2007 para 2008, a organização das turmas das escolas em parceria com as CRE's e a Secretaria foi realizada de forma artesanal, em fichas de papel; de 2008 para 2009, mais um passo – utilizamos o nosso INE, a Informática na Educação. E também está sendo feita uma pesquisa sobre o perfil socioeconômico das comunidades escolares para promover política de equidade em nossas escolas. A partir de agosto de 2008, aperfeiçoamos a autonomia financeira das escolas, com atualização do número de alunos matriculados, pois até então eram ainda utilizados os dados de 2003, e aperfeiçoamos os critérios de repasse dos recursos. Ao mesmo tempo, o valor mensal repassado às

escolas aumentou de 4,2 milhões para 5,4 milhões. Considerando-se a redução da matrícula na rede estadual, pelo decréscimo da população na idade escolar e a expansão da matrícula nas redes municipais, o valor da autonomia financeira aumentou de R\$ 3,99 para R\$ 4,18 por aluno.

Em junho de 2008, foi lançado o Programa Estruturante Boa Escola para Todos, com cinco projetos: SAERS – Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul; Professor Nota 10; Escola Legal; Sala de Aula Digital e Centros de Referência na Educação Profissional. Precisamos de escolas com boas condições de funcionamento. Se muitas escolas estaduais encontram-se em condições adequadas, isso se deve muito mais aos professores e às equipes de direção que conseguiram se mobilizar e mobilizar suas comunidades para fazer o que o Governo do Estado, nesses quase 40 anos de crise fiscal, não foi capaz de fazer. Mas temos muitas escolas que não conseguiram fazer isso, ou porque suas direções não se mobilizaram o suficiente ou porque suas comunidades não tinham condições de assegurar os recursos necessários para fazer o que o governo não conseguia fazer. É difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez. Estamos realizando um esforço imenso para isso. Uma das primeiras medidas que o governo adotou foi assegurar que o salário-educação fosse todo aplicado nas despesas que podem ser realizadas com esses recursos. Pela lei federal, o salário-educação não pode ser utilizado na folha de pagamento dos servidores da educação ou outros quaisquer. Entretanto, o salário-educação saía da conta própria onde era depositado pelo governo federal e, transferido para o caixa único do Estado, não retornava às despesas em que pode ser aplicado.

Para uma educação de qualidade é necessário levar às escolas a tecnologia da informação. É um processo complicado no Brasil e em todo o mundo, como tivemos oportunidade de observar quando acompanhamos o Colégio Estadual Padre Colbachini, de Nova

Bassano, no Prêmio Educadores Inovadores da Microsoft, etapa internacional em Hong Kong. Não adianta instalar laboratório de informática nas escolas se, nas salas de aula, o ensino continuar a ser desenvolvido apenas com quadro negro, giz e livro didático. E o laboratório for um espaço utilizado uma ou duas vezes por semana para aprender informática ou bater papo na internet, em geral com o atendimento de um professor específico, enquanto os professores do currículo continuam a não utilizar *softwares* educacionais. O laboratório de informática precisa vir a funcionar como aquela antiga sala de áudio-visual, onde se tinha o retroprojetor ou a televisão com o vídeo-cassete. Para utilizar esse espaço didático, os professores se agendavam para dar aulas específicas das suas disciplinas. É preciso um servidor de apoio, de multi-meios, que saiba operar o *hardware*, mas os professores precisam ser capacitados para usarem a tecnologia da informação – os laboratórios com os microcomputadores e os *softwares* educacionais – como recursos didáticos em suas aulas. Em parceria com o MEC, nossa meta é instalar mais 500 laboratórios nas escolas estaduais em 2009, com parte dos microcomputadores comprados pela Secretaria e outros recebidos do MEC, através do PROINFO.

O Sistema de Avaliação Educacional do Rio Grande do Sul é constituído por duas ações: o Projeto de Alfabetização de Crianças de Seis e Sete Anos e o Sistema de Avaliação Externa da Aprendizagem. O Projeto de Alfabetização foi iniciado em 2007, pois o Brasil acabara de introduzir a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos letivos, por meio de duas leis federais respectivamente de 2005 e 2006. O desafio passou a ser o de alfabetizar as crianças a partir dos 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental. Nossa proposta é construir uma matriz de habilidades e competências da alfabetização, começando com o processo de alfabetização aos 6 anos para completá-lo no máximo no segundo ano, aos 7 anos. O

projeto piloto foi estendido em 2008 para as crianças de 7 anos no segundo ano do ensino fundamental e reiniciado com novas turmas de crianças de 6 anos no primeiro ano. Em 2009, o projeto deixou de ser piloto e foi generalizado na rede estadual, pois passou a ser oferecido a todas as turmas com crianças de 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental neste ano. O Projeto de Alfabetização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul adotou três propostas pedagógicas testadas e validadas em experiências anteriores: o GEEMPA que desenvolve uma proposta pós-constructivista de alfabetização; o Alfa e Beto que se constitui num método fônico de alfabetização e o Instituto Ayrton Senna que trabalha uma proposta de gerenciamento da aprendizagem, com base no método de alfabetização já utilizado pela escola. O Projeto Piloto, financiado em 2007 com recursos da iniciativa privada e, em 2008 e 2009, com recursos do MEC, foi desenvolvido em turmas de escolas estaduais e municipais, distribuídas em todo o Estado. Para toda a rede estadual, em 2009 o Projeto é financiado com recursos próprios do governo do Rio Grande do Sul.

O SAERS – Sistema de Avaliação Externa de Aprendizagem, iniciado em 2007 de forma universal nas escolas estaduais, é complementar ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar desenvolvido pelo Ministério da Educação. O governo federal aplica o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – desde o início dos anos 90, numa amostra de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio e, desde 2005, a Prova Brasil em todas as escolas públicas de ensino fundamental com mais de 20 alunos nas séries avaliadas.

A avaliação é realizada para melhorar a qualidade da educação, para que os professores possam, por meio da entrega dos boletins pedagógicos às escolas, apropriar-se dos resultados da avaliação e, com isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Mas o Projeto mais importante do Programa Boa Escola para Todos é o Professor Nota

10, pois não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada auto-estima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos. Para isso, é necessário uma formação continuada oferecida pelo Governo do Estado.

Desde 2008 já foram realizadas várias ações de formação continuada para os professores, como o Progestão, programa de formação continuada à distância para gestores escolares, desenvolvido pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação.

Embora o governo estadual anterior tenha adquirido o material instrucional do Progestão, não implementou o programa para gestores das escolas estaduais. Desde 2000, o curso somente foi oferecido em alguns Municípios gaúchos para gestores municipais. Desenvolvemos o PDE Escola, junto com o MEC, o Acelera Brasil, e uma série de ações de capacitação para professores de diferentes modalidades de ensino, como educação indígena, especial, prisional, de jovens e adultos, etc. Chegamos a capacitar em 2008 mais de 16 mil dos nossos cerca de 80 mil professores em atividade na rede estadual de ensino.

E agora estamos entregando para vocês as Lições do Rio Grande. No Rio Grande do Sul, como no Brasil, o processo social e educacional desenvolve-se de maneira pendular.

Nos anos 50/60 até os anos 70, tivemos um processo muito centralizado no que se refere a currículos escolares. Os currículos eram elaborados nas Secretarias de Educação e repassados às escolas, para que elas os executassem. Aqui no Rio Grande do Sul, inclusive os exames finais eram feitos na própria Secretaria de Educação e eram enviados a todas as escolas do Estado, para serem aplicados. Eram elaborados não para avaliar o sistema, como o SAEB ou SAERS, mas para avaliar, aprovar ou reprovar os alunos. Os professores deviam desenvolver os currículos elaborados pela Secretaria de forma a preparar seus alunos para fazerem as provas da SEC. Naquela época, a sociedade era muito mais simples, com menos

habitantes, e era menos diversificada. A frequência à escola era muito menor: apenas 36% da população de 7 a 14 anos estavam na escola em 1950, enquanto hoje são 97% no Brasil e 98% no Estado. Quando apenas 36% da população na faixa etária apropriada frequentava a escola, basicamente só a classe média estudava e a escola era mais padronizada, tanto no currículo quanto na forma de avaliação da aprendizagem.

Atualmente, a sociedade brasileira é muito mais complexa e diversificada, com mais habitantes, e o Brasil é uma das sociedades mais desiguais do planeta. A escola é de todos: todas as classes sociais estão na escola, sendo impossível desenvolver um processo educacional padronizado como antigamente. Com a luta pela redemocratização do País nos anos 80, conquistou-se o importante conceito de autonomia da escola. Entretanto, no movimento pendular da história, fomos para o outro extremo. Hoje, no País existem diretrizes curriculares nas normas dos Conselhos de Educação, tanto Nacional como Estadual, mas essas diretrizes são muito gerais não existindo, assim, qualquer padrão curricular. A partir dessas normas, as escolas são totalmente livres para fazerem os seus currículos, inclusive dificultando o próprio processo de ir e vir dos alunos entre as escolas, porque quando um aluno se transfere, é diferente de escola para escola o que se ensina em uma mesma série.

O Brasil inteiro está fazendo um movimento de síntese entre esses dois extremos, entre aquilo que era totalmente centralizado nas Secretarias, até os anos 70, e a extrema autonomia da escola, no que se refere a currículos. Estamos chegando a uma posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje. Essa síntese é também um imperativo da sociedade a partir, por exemplo, das metas do Movimento Todos pela Educação.

Esse Movimento, lançado em setembro de 2006, têm como objetivo construir uma

educação básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, a partir da premissa de que o País só vai ser efetivamente independente quando atingir esse objetivo, o que, simbolicamente significa, até o ano do bicentenário da independência política do Brasil. Para isso, fixou cinco metas:

- Meta 1 – toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2 – toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3 – todo aluno com aprendizado adequado à sua série
- Meta 4 – todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos
- Meta 5 – investimento em educação ampliado e bem gerido

Para cumprir a meta 3, a sociedade brasileira tem que definir o que é apropriado em termos de aprendizagem, para cada série do ensino fundamental e do médio. Para isso, é preciso definir uma proposta de referencial curricular. É o que estamos construindo para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mas não se começa do zero e não se reinventa o que já existe, parte-se da experiência da própria rede estadual de ensino e também daquilo que outros já fizeram, dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já construíram. Estudamos o que dois países elaboraram: Argentina e Portugal, e o que outros Estados do Brasil já construíram, especialmente São Paulo e Minas Gerais. Mas não se copia, se estuda e se faz o que é apropriado para o Rio Grande do Sul. Constituímos uma comissão de 22 especialistas, formada por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino, aposentados ou em atividade, titulados nas várias áreas do conhecimento.

O ENCCEJA – Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – aponta o caminho das grandes áreas do conhecimento. O SAEB e a Prova Brasil, assim como o nosso SAERS, avaliam Língua Portuguesa (leitura e interpretação de textos) e Matemática (resolução de pro-

blemas), nas quatro áreas dos parâmetros curriculares nacionais (números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma, tratamento da informação). Já o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – é absolutamente interdisciplinar, com 63 questões objetivas e redação.

As áreas do conhecimento do ENCCEJA têm origem nas diretrizes curriculares para o ensino médio aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1998, cuja relatora foi a professora Guiomar Namó de Mello. Naqueles documentos – Parecer 15 e Resolução 3 – constavam três áreas, cada uma delas com determinado número de habilidades e competências cognitivas, a saber: Linguagens, seus códigos e tecnologias, incluindo língua portuguesa e língua estrangeira moderna, com nove habilidades e competências; Ciências Exatas e da Natureza, seus códigos e tecnologias, incluindo matemática, física, química e biologia, com doze habilidades e competências, e a área das Ciências Humanas, seus códigos e tecnologias, com nove habilidades e competências. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos do ensino médio deveriam também desenvolver, além dessas áreas, conteúdos de educação física e arte, sociologia e filosofia.

Em 2002, ao organizar o ENCCEJA, o MEC primeiro separou matemática das ciências da natureza, criando quatro áreas do conhecimento, que passaram a corresponder às quatro provas do exame de certificação da EJA; segundo, organizou as áreas de Matemática e a de Ciências da Natureza também cada uma delas com nove habilidades e competências cognitivas; terceiro, no caso das provas do ensino médio, incluiu os conteúdos de sociologia e filosofia, ao lado da história e geografia, na área das Ciências Humanas; quarto, incluiu conteúdos de educação física e arte na prova de linguagens; e, por fim, cruzou as cinco competências básicas da inteligência humana – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfren-

tar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas – que haviam orientado a organização da prova do ENEM, com as nove habilidades e competências de cada uma das quatro áreas de conhecimento e criou uma matriz de referência para o ENCCEJA com quarenta e cinco habilidades e competências cognitivas a serem avaliadas nas provas desse exame nacional. Uma observação: educação física e arte foram incluídas numa prova escrita de certificação de competências da EJA; nos novos concursos do magistério e na organização do currículo, devem ser trabalhadas como componentes curriculares específicos por pressuporem habilidades específicas, além das exclusivamente cognitivas.

As áreas do conhecimento e a matriz de referência do ENCCEJA são, hoje, o que se considera como a melhor alternativa para organização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização das disciplinas. Nessa direção, o MEC está reorganizando o ENEM com a intencionalidade de orientar a reorganização dos currículos do ensino médio brasileiro, dando assim consequência às diretrizes curriculares de 1998. Nessa mesma direção, encaminham-se os Referenciais Curriculares para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Nessas quatro grandes áreas do conhecimento, com seus conteúdos, é que passaremos a trabalhar.

A proposta de Referencial Curricular do Rio Grande do Sul contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no

direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares.

Com o nosso Projeto de Alfabetização, fica mais fácil entender o que queremos dizer. Com o projeto piloto, nosso objetivo é desenvolver a matriz das habilidades e competências cognitivas do processo de alfabetização, em leitura e escrita e em matemática, que deve ser desenvolvida com as crianças de seis e sete anos de idade no primeiro e segundo anos do ensino fundamental de nove anos de duração. Essa matriz é o nosso combinado: o que fazer com os alunos para que aprendam aquilo que é apropriado para sua idade. Cada escola continua com sua liberdade de escolher o método de alfabetização. Mas seja qual for o adotado, no final do ano letivo os alunos devem ter desenvolvido aquelas habilidades e competências cognitivas. A escola não é livre para escolher não alfabetizar, para escolher não ensinar. A liberdade da escola, sua autonomia, consiste em escolher como ensinar.

Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso País. E estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com eles. E nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para vocês, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação.

Bom trabalho!

Julho de 2009.

# Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21

Guiomar Namo de Mello

11

*O objetivo principal de um currículo é mapear o vasto território do conhecimento, recobrando-o por meio de disciplinas, e articular as mesmas de tal modo que o mapa assim constituído constitua um permanente convite a viagens, não representando apenas uma delimitação rígida de fronteiras entre os diversos territórios disciplinares.*

**Nilson José Machado**

## I - Por que é importante um currículo estadual?

A SEDUC-RS vem adotando medidas para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos no ensino público estadual do Rio Grande do Sul. Entre essas medidas, os Referenciais Curriculares para as escolas estaduais gaúchas incidem sobre o que é nuclear na instituição escola: o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente.

A reflexão e a produção curricular brasileira tem se limitado, nas últimas décadas, aos documentos oficiais, legais ou normativos. Os estudos sobre currículo não despertam grande interesse da comunidade acadêmica e também são escassos nos organismos técnico-pedagógicos da gestão dos sistemas de ensino público. O currículo vem perdendo o sentido de instrumento para intervir e aperfeiçoar a gestão pedagógica da escola e a prática docente.<sup>1</sup> Provavelmente por essa razão, quando nos anos 1990 se aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e se elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de ensino público estaduais e municipais consideraram esse trabalho um material a mais para enviar às escolas. E, por inexperiência de gestão curricular, assumiram que os Parâmetros constituíam um currículo pronto e suficiente para orientar as escolas e seus professores quanto ao que e como ensinar. Mas não eram.

Os Parâmetros não são um material a mais para enviar às escolas sozinhos. Formulados em nível nacional para um país grande e diverso, os Parâmetros também não continham recomendações suficientes sobre como fazê-los acontecer na prática. Eram necessariamente amplos e, por essa razão, insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula.

## O currículo alinhado

O currículo integra e alinha, sob uma concepção educacional: as aprendizagens com as quais a escola se compromete na forma de competências e habilidades a serem constituídas pelos alunos; as propostas de metodologias, estratégias, projetos de ensino, situações de aprendizagem; os recursos didáticos com os quais a escola conta, incluindo instalações, equipamentos, materiais de apoio para alunos e professores; as propostas de formação continuada dos professores; a concepção e o formato da avaliação. Em outras palavras, o currículo é o núcleo da Proposta Pedagógica, este por sua vez expressão da autonomia da escola. A arte e a dificuldade da gestão educacional é articular e colocar em

<sup>1</sup> Vale a pena lembrar que o Rio Grande do Sul foi um dos Estados que cultivou com grande competência esse trabalho curricular nos anos 1960 e 1970.

sinergia todos esses insumos do processo de aprendizagem e ensino. No desalinhamento deles, residem alguns dos entraves mais sérios da reforma para a melhoria da qualidade desse processo.

A noção de que na escola existe o curricular e o extracurricular foi profundamente revista ao longo do século 20. Era adequada para uma educação em que os conteúdos escolares deveriam ser memorizados e devolvidos tal como foram entregues aos alunos, e o currículo, abstrato e desmotivador, precisava de um “tempero” extracurricular na forma de atividades culturais, lúdicas ou outras, para que a escola fosse menos aborrecida. Na concepção moderna, o currículo supõe o tratamento dos conteúdos curriculares em contextos que façam sentido para os alunos, assim, o que acontece na escola ou é curricular ou não deveria acontecer na escola. Atividades esportivas aos fins de semana sem qualquer vinculação com a Proposta Pedagógica da escola, na verdade, mais do que extracurriculares, são “extraescolares”, e só acontecem na escola por falta de outros espaços e tempos disponíveis. Atividades de esporte, cultura ou lazer, planejadas e integradas aos conteúdos de Educação Física, Artes, Ciências ou Informática, dentro da Proposta Pedagógica, são curriculares quer ocorram em dias letivos ou em fins de semana, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

O currículo, portanto, não é uma lista de disciplinas confinadas à sala de aula. É todo o conteúdo da experiência escolar, que acontece na aula convencional e nas demais atividades articuladas pelo projeto pedagógico.

### O currículo transparece

O currículo, detalhado em termos de “o que e quando se espera que os alunos aprendam”, é também a melhor forma de dar transparência à ação educativa.

Num momento em que se consolidam os sistemas de avaliação externa como a PROVA BRASIL, o SAEB e o ENEM, é fundamental

que a avaliação incida sobre o que está de fato sendo trabalhado na escola, por diferentes razões.

A primeira diz respeito ao compromisso com a aprendizagem das crianças e jovens de um sistema de ensino público. O currículo estabelece o básico que todo aluno tem o direito de aprender e, para esse básico, detalha os contextos que dão sentido aos conteúdos, às atividades de alunos e professores, aos recursos didáticos e às formas de avaliação. Orienta o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no tempo, garantindo que o percurso seja cumprido pela maioria dos alunos num segmento de tempo dentro do ano letivo e de um ano letivo a outro, ordenando os anos de escolaridade.

A segunda razão diz respeito à gestão escolar, porque explicita quais resultados são esperados e pode ser a base para um compromisso da escola com a melhoria das aprendizagens dos alunos. O contrato de gestão por resultados tem no currículo sua base mais importante e na avaliação o seu indicador mais confiável. Isso requer que o currículo estabeleça expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso da escola.

A terceira razão, pela qual é importante que a avaliação incida sobre o que está sendo trabalhado na escola, diz respeito à docência, porque é importante que, em cada série e nível da educação básica, o professor saiba o que será avaliado no desempenho de seus alunos. A avaliação externa não pode ser uma caixa-preta para o professor. A referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo.

Finalmente, a quarta razão diz respeito aos pais e à sociedade. Para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos de modo ativo e não apenas reagir quando ocorre um problema, é indispensável que a família seja informada do que será aprendido num

período ou ano escolar. Essa informação deve também estar acessível para a opinião pública e a imprensa.

## O currículo conecta

Por sua abrangência e transparência, o currículo é uma conexão vital que insere a escola no ambiente institucional e no quadro normativo que se estrutura desde o âmbito federal até o estadual ou municipal. Nacionalmente, a Constituição e a LDB estabelecem os valores fundantes da educação nacional que vão direcionar o currículo. As DCNs, emanadas do Conselho Nacional de Educação, arrematam esse ambiente institucional em âmbito nacional. Nos currículos que Estados e Municípios devem elaborar para as escolas de seus respectivos sistemas de ensino, observando as diretrizes nacionais, completa-se a conexão da escola com os entes políticos e institucionais da educação brasileira.

O currículo dos sistemas públicos, estaduais ou municipais, conecta a escola com as outras escolas do mesmo sistema, configurando o que, no jargão educacional, é chamado de “rede”: rede estadual ou rede municipal de ensino.

O termo rede, embora seja usado há tempos pelos educadores, assume atualmente um novo sentido que é ainda mais apropriado para descrever esse conjunto de unidades escolares cujos mantenedores são os governos estaduais ou municipais. De fato, o termo rede hoje é empregado pelas Tecnologias da Comunicação e Informação (TCIs), como um conjunto conectado de entidades que têm uma personalidade e estrutura próprias, mas que também têm muito a compartilhar com outras entidades.

Uma rede pode ser de pessoas, de instituições, de países. No caso de uma rede de escolas públicas, a conexão que permite compartilhar e construir conhecimentos em colaboração é muito facilitada com a existência de um currículo que é comum a todas e que

também assume características próprias da realidade e da experiência de cada escola. Pode-se mesmo afirmar que, embora os sistemas de ensino público venham sendo chamados de “rede” há bastante tempo, apenas com referências curriculares comuns e com o uso de TCIs, essa rede assume a configuração e as características de rede no sentido contemporâneo, um emaranhado que não é caótico, mas inteligente, e que pode abrigar uma aprendizagem colaborada.

Finalmente, o currículo conecta a escola com o contexto, seja o imediato de seu entorno sociocultural, seja o mais vasto do País e do mundo. Se currículo é cultura social, científica, cultural, por mais árido que um conteúdo possa parecer à primeira vista, sempre poderá ser conectado com um fato ou acontecimento significativo, passado ou presente. Sempre poderá ser referido a um aspecto da realidade, próxima ou distante, vivida pelo aluno. Essa conexão tem sido designada como contextualização, como se discutirá mais adiante.

## O currículo é um ponto de equilíbrio

O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas.

A presença da prescrição fechada e da prescrição aberta garante a autonomia para inovar. Quando tudo é possível, pode ser difícil decidir ações prioritárias e conteúdos indispensáveis. Quando estes últimos estão dados, oferecem uma base segura a partir da qual a escola poderá empreender e adotar outras referências para tratar os conteúdos, realizar experiências e projetos.



Um bom currículo também combina realidade e visão. Suas prescrições estritas precisam ser realistas ao prever quanto e quão bem é possível aprender e ensinar num determinado tempo e em condições determinadas. Mas esses possíveis não podem ser tão fáceis que deixem de desafiar o esforço e o empenho da escola.

## O currículo demarca o espaço de consenso

Todo currículo tem como referência primeira as finalidades da educação, consensuadas pela sociedade. No caso do Brasil, essas finalidades estão expressas na LDB e nos instrumentos normativos que a complementaram. Para cumpri-las, recortam-se os conteúdos e estabelecem-se as expectativas de aprendizagem, publicizando o espaço para construir o consenso sobre a educação que vamos oferecer aos alunos. Isso é mais sério do que tem sido considerado na prática da escola básica brasileira.

No Brasil, a legislação nacional, que decorre da Constituição de 1988, tem um princípio pedagógico fundamental e inovador em relação ao quadro legal anterior, que é o direito de aprendizagem. Esse princípio se sobrepõe ao da liberdade de ensino, que foi um divisor de águas no campo educacional brasileiro nos anos 60. Quando o direito de aprender é mais importante do que a liberdade de ensinar, não é o ensino, operado pelo professor, e sim a aprendizagem dos alunos, que se constitui em indicador de desempenho e de qualidade.

A educação básica não forma especialistas, nem prepara para empregos específicos. Como seu próprio nome afirma, está total-

mente voltada para a constituição de pessoas capazes de viver, conviver e trabalhar nesta sociedade de modo produtivo, solidário, integrado e prazeroso. Diante de cada disciplina ou conteúdo, é preciso sempre problematizar: qual o papel desse conteúdo na formação básica para viver no mundo contemporâneo? Para que esse conhecimento é importante? Se a resposta for para ingressar no ensino superior ou para engajar-se num emprego específico, é preciso lembrar que, segundo a LDB, a educação básica não está destinada a nenhum desses objetivos.

Afirmar que a educação básica não se destina a preparar para um posto de trabalho específico, nem para fazer vestibular, não significa que ela seja alheia ao trabalho e à continuidade de estudos, ao contrário. A LDB afirma logo em seu primeiro Artigo, Parágrafo 2º, que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Nos Arts. 35 e 36, dedicados ao ensino médio, a lei menciona explicitamente a preparação básica para o trabalho.

Sendo o trabalho projeto de todos os cidadãos e cidadãs, a educação básica deverá propiciar a todos a constituição das competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho. O acesso ao ensino superior é ingresso numa carreira profissional, o que quer dizer que a educação básica deverá propiciar a todos as competências que são pré-requisito para escolher e perseguir uma carreira de nível superior. Portanto, a resposta às questões acima deve ser completada: a educação básica não está destinada ao preparo para um trabalho específico nem para entrar na faculdade, mas sendo básica é indispensável a ambos.

## II - DCN, PCN e currículos dos sistemas públicos estaduais ou municipais

15

Na origem dos estados modernos, a definição do que se deve aprender na escola esteve associada à busca da unidade nacional e da igualdade formal entre os cidadãos, daí o caráter público e leigo que o currículo assume na maioria dos países. Desse processo resulta a presença, na quase totalidade das nações democráticas, de leis de educação que estabelecem o currículo nacional, ainda que os níveis de especificação sejam distintos de um país para outro.

As profundas mudanças ocorridas no mundo após a segunda guerra mundial provocaram rupturas e revisões das bases democráticas da educação. A partir da segunda metade do século 20, os currículos nacionais passam por sucessivas reorganizações. Além de incorporar a rápida transformação da ciência e da cultura, essas revisões também deram ênfases crescentes aos valores da diversidade e da equidade, como forma de superar a intolerância e a injustiça social.

Finalmente, desde o limiar do século 21, a revolução tecnológica está impondo a todas as nações revisões curriculares com a finalidade de incorporar também, e para todos, os valores da autonomia, da sustentabilidade e da solidariedade, que serão necessárias para a cidadania nas sociedades pós-industriais.

Essa rápida retrospectiva histórica é importante para destacar que a construção de currículos não é um capricho pedagógico nem um ato arbitrário dos níveis de condução das políticas educacionais. É, sim, um dever dos governos que estão gerenciando o Estado num momento de rupturas e mudanças de paradigmas educacionais.

O Brasil é um país complexo. Por ser federação, a definição do currículo se inicia na regulação nacional – do Congresso e do Conselho Nacional de Educação, passa pela coordenação do Governo Federal, finaliza na gestão estadual ou municipal para entrar em ação na escola. Além disso, é um país de di-

mensões continentais, com grande diversidade regional e marcantes desigualdades sociais na distribuição da renda e do acesso à qualidade de vida. Estabelecer currículos nessa realidade é uma tarefa nada trivial, que a LDB inicia e ordena em duas perspectivas.

A primeira perspectiva, a partir da qual a LDB regula o currículo, é política e se refere à divisão de tarefas entre a União e os entes federados quando estabelece para toda a educação básica, em seu Art. 26, que *“Os currículos do ensino fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”*. Diferentemente das leis de diretrizes e bases que a antecederam, a LDB não definiu, nem delegou a nenhuma outra instância, a definição de “disciplinas” ou “matérias” obrigatórias para integrar a base nacional comum a que se refere o Art. 26.

A segunda perspectiva é pedagógica e se refere ao paradigma curricular adotado pela Lei. Quando trata separadamente do ensino fundamental e do médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem constituídas pelos alunos e não de conhecimentos disciplinares (Arts. 32, 35 e 36). As competências ficam assim estabelecidas como referência dos currículos da educação escolar pública e privada, dando destaque, entre outras, à capacidade de aprender e de continuar aprendendo, à compreensão do sentido das ciências, das artes e das letras e ao uso das linguagens como recursos de aprendizagem. Também aqui a LDB não emprega o termo “matéria” ou “disciplina”, nem utiliza os nomes tradicionais das mesmas. Refere-se a “conteúdos curriculares”, “componentes” ou “estudos”.

A lei nacional da educação brasileira cumpre o papel que lhe cabe num país federativo. Dá início a um processo de construção curricular que deverá ser concluído pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, para ser colocado em ação pelas suas escolas. Indica, no entanto, as diretrizes segundo as quais os sistemas e escolas deverão pautar a finalização desse processo. Essas indicações fazem toda a diferença.

Se a lei adotasse um paradigma curricular disciplinarista, a cooperação entre as esferas de governo seria concretizada na elaboração, pela União, de uma lista de disciplinas ou matérias obrigatórias que se complementaria com listas de disciplinas adicionais elaboradas pelas diversas instâncias de definição curricular. Esse foi de fato o procedimento adotado no passado.

A verificação do cumprimento das disposições curriculares legais, no caso do paradigma por disciplinas, é feita pelo controle do comparecimento destas últimas nos currículos propostos. Daí a necessidade de listar disciplinas obrigatórias, impondo que toda escola deveria elaborar sua “grade” curricular, isto é, a lista de disciplinas que constituíam seu currículo, em duas partes: a base nacional comum e a parte diversificada, sendo que em cada uma dessas partes havia disciplinas obrigatórias. Esse modelo, que ainda é adotado em muitas escolas públicas e privadas, é realmente uma grade no sentido de barreira que impede a passagem e a comunicação.

Com o paradigma curricular estabelecido pela LDB, o cumprimento das diretrizes impõe que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão constituir. E essas competências não são aderentes a uma disciplina ou conteúdo específico, mas deverão estar presentes em todo o currículo. São competências transversais. Além disso, o cumprimento das

disposições legais curriculares, neste caso, não se realiza pela verificação de uma lista de matérias. Para viabilizá-la, é preciso obter evidências do desempenho dos alunos e constatar até que ponto constituíram as competências previstas.

As disposições curriculares da LDB foram fundamentadas pelo Conselho Nacional de Educação, num trabalho do qual resultaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Foram também consubstanciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que o MEC elaborou como recomendação aos sistemas de ensino.

Paradigmas, diretrizes e parâmetros, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem a melhoria da qualidade do ensino. Para não relegá-los a peças formais e burocráticas, é preciso criar as condições necessárias a sua implementação. E a condição de implementação mais importante é a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, adequados às realidades diversas de estados, regiões, municípios ou comunidade; detalhados o suficiente para servirem de guia de ação às equipes escolares; abrangentes o bastante para dar alinhamento e orientação ao conjunto dos insumos do ensino-aprendizagem: as atividades de alunos e professores, os recursos didáticos, a capacitação dos professores para implementar o currículo utilizando os recursos didáticos e os procedimentos de avaliação.

Essa tradução do currículo do plano propositivo para o plano da ação é uma tarefa intransferível dos sistemas de ensino e de suas instituições escolares. É para cumprir a sua parte que a SEDUC-RS entrega às escolas públicas estaduais os presentes Referenciais Curriculares, cujos princípios norteadores são apresentados a seguir, reconhecendo que caberá às escolas, em suas propostas pedagógicas, transformá-los em currículos em ação, orientadas por estes referenciais e ancoradas nos contextos específicos em que cada escola está inserida.

### III - Desafios educacionais no Brasil contemporâneo

A sociedade pós-industrial está mudando a organização do trabalho, a produção e disseminação da informação e as formas de exercício da cidadania. Essas mudanças estão impondo revisões dos currículos e da organização das instituições escolares na maioria dos países. Aqueles cujos sistemas educacionais estão consolidados, que promoveram a universalização e democratização da educação básica na primeira metade do século passado, estão empenhados em vencer os obstáculos culturais e políticos ao trânsito da escola para o século 21.

Os emergentes como o Brasil, que ainda estão concluindo o ciclo de expansão quantitativa e universalização da educação básica, deparam-se com um duplo desafio. Herdeiro de uma tradição ibérica que destinava a escolaridade longa apenas a uma seleta minoria, há pouco tempo – cerca de três décadas –, nosso país ainda devia esse direito básico a quase metade das crianças em idade escolar.

Quando todos chegaram à escola e, por mecanismos diversos, aí permaneceram, ficou visível nossa incapacidade de criar, para a maioria das crianças e jovens brasileiros, situações de aprendizagem eficazes para suas características e estilos cognitivos. É, portanto, um país que precisa urgentemente reinventar a escola para trabalhar com um alunado diversificado culturalmente e desigual socialmente. E deve dar conta desse desafio ao mesmo tempo em que transforma a educação básica para fazer frente às demandas da sociedade do conhecimento.

O século 21 chegou, e com ele a globalização econômica, o aquecimento global, a despolarização da política internacional, a urgência de dar sustentabilidade ao desenvolvimento econômico, a valorização da diversidade, as novas fronteiras científicas, a acessibilidade da informação a um número cada vez maior de pessoas, o aparecimento de novas formas de comunicação. É nesse tempo que os estudantes brasileiros estão vi-

vendo, qualquer que seja sua origem social. Mas é na escola pública que estão chegando as maiorias pobres e, portanto, é a qualidade do ensino público que se torna estratégica para nosso destino como nação.

O acesso é requisito para democratização do ensino básico. Mas, para que esse processo seja plenamente consolidado, é urgente garantir que a permanência na escola resulte em aprendizagens de conhecimentos pertinentes. Conhecimentos que os cidadãos e cidadãs sejam capazes de aplicar no entendimento de seu mundo, na construção de um projeto de vida pessoal e profissional, na convivência respeitosa e solidária com seus iguais e com seus diferentes, no exercício de sua cidadania política e civil para escolher seus governantes e participar da solução dos problemas do país.

Este é um tempo em que os meios de comunicação constroem sentidos e disputam a atenção e a devoção da juventude, a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas. Isso requer que os conteúdos do currículo sejam tratados de modo a fazer sentido para o aluno. Esse sentido nem sempre depende da realidade imediata e cotidiana, pode e deve, também, ser referido à realidade mais ampla, remota, virtual ou imaginária do mundo contemporâneo. Mas terá de ser acessível à experiência do aluno de alguma forma, imediata e direta ou mediata e alusiva. Esse é o ponto de partida para aceder aos significados deliberados e sistemáticos, constituídos pela cultura científica, artística e linguística da humanidade.

Em nosso país, a escolaridade básica de 12 anos está sendo conquistada agora pelas camadas mais pobres, inseridas em processos de ascensão social. Milhões de jovens serão mais escolarizados que seus pais e, diferentemente destes, querem se incorporar ao mercado de trabalho não para sobreviver e seguir reproduzindo os padrões de gerações anteriores. Trabalhar para estes jovens

é, antes de mais nada, uma estratégia para continuar estudando e melhorar de vida. São jovens que vivem num tempo em que a adolescência é tardia e o preparo para trabalhar mais longo e que, contraditoriamente, por sua origem social, precisam trabalhar precocemente para melhorar de vida no longo prazo. O currículo precisa identificar e propor às escolas conhecimentos e competências que podem ser relevantes para o sucesso desse projeto complexo, envolvendo o trabalho precoce e a constituição da capacidade de continuar aprendendo para, no futuro, inserir-se nesse mesmo mercado com mais flexibilidade.

Nesse projeto, o fortalecimento do domínio da própria língua é indispensável para organizar cognitivamente a realidade, exercer a cidadania e comunicar-se com os outros. Além disso, a competência de leitura e escrita é condição para o domínio de outras linguagens que precisam da língua materna como suporte – literatura, teatro, entre outras.

O mundo contemporâneo disputa o universo simbólico de crianças e adolescentes, lançando mão de suportes os mais variados – imagens, infográficos, fotografia, sons, música, corpo –, veiculados de forma também variada – a internet, a TV, a comunicação visual de ambientes públicos, a publicidade, o celular. A escola precisa focalizar a competência para ler e produzir na própria língua e abrir oportunidades para que os alunos acessem outros tipos de suportes e veículos, com o objetivo de selecionar, organizar e analisar criticamente a informação aí presente.

O currículo é um recorte da cultura científica, linguística e artística da sociedade, ou seja, o currículo é cultura. Os frequentes esforços de sair da escola, buscando a “verdadeira cultura”, têm efeitos devastadores: estiola e resseca o currículo, tira-lhe a vitalidade, torna-o aborrecido e desmotivador, um verdadeiro “zumbi” pedagógico. Em vez de perseguir a cultura é premente

dar vida à cultura presente no currículo, situando os conteúdos escolares no contexto cultural significativo para seus alunos. Em nosso País, de diversidade cultural marcante, revitalizar a cultura recortada no currículo é condição para a construção de uma escola para a maioria. Onde se aprende a cultura universal sistematizada nas linguagens, nas ciências e nas artes sem perder a aderência à cultura local que dá sentido à universal.

Finalmente, o grande desafio, diante da mudança curricular que o Brasil está promovendo, é a capacidade do professor para operar o currículo. Também aqui é importante desfazer-se de concepções passadas que orientaram a definição de cursos de capacitação sem uma proposta curricular, qualquer que fosse ela, para identificar as necessidades de aprendizagem do professor. Cursos de capacitação, geralmente contratados de agências externas à educação básica, seguiram os padrões e objetivos considerados valiosos para os gestores e formadores dessas agências. Independentemente da qualidade pedagógica desses cursos ou programas de capacitação, a verdade é que, sem que o sistema tivesse um currículo, cada professor teve acesso a conteúdos e atividades diferentes, muitas vezes descoladas da realidade da escola na qual esse professor trabalhava.

Vencida quase uma década no novo século, a Secretaria de Educação do RS tem clareza de que a melhor capacitação em serviço para os professores é aquela que faz parte integrante do próprio currículo, organicamente articulada com o domínio, pelo professor, dos conteúdos curriculares a serem aprendidos por seus alunos e da organização de situações de aprendizagem compatíveis.

Este documento, ao explicar os fundamentos dos Referenciais Curriculares, inaugura essa nova perspectiva da capacitação em serviço.

## IV - Princípios e fundamentos dos Referenciais Curriculares

### Importância da aprendizagem de quem ensina

Quem ensina é quem mais precisa aprender. Esse é o primeiro princípio destes Referenciais. Os resultados das avaliações externas realizadas na última década, entre as quais o SAEB, a PROVA BRASIL, o ENEM e agora o SAERS, indicam que os esforços e recursos aplicados na capacitação em serviço dos professores não têm impactado positivamente o desempenho dos alunos. Essa falta de relação entre educação continuada do professor e desempenho dos alunos explica-se pelo fato de que os conteúdos e formatos da capacitação nem sempre têm referência naquilo que os alunos desses professores precisam aprender e na transposição didática desses conteúdos.

Dessa forma, estes Referenciais têm como princípio demarcar não só o que o professor vai ensinar, mas também o que ele precisa saber para desincumbir-se a contento da implementação do currículo e, se não sabe, como vai aprender.

É por esta razão que, diferentemente de muitos materiais didáticos que começam pelos livros, cadernos ou apostilas destinadas aos alunos, estes Referenciais começam com materiais destinados aos professores. Trata-se não de repetir os acertos ou desacertos da formação inicial em nível superior, mas de promover a aderência da capacitação dos professores aos conteúdos e metodologias indicados nos Referenciais.

E como devem aprender os que ensinam? A resposta está dada nos próprios Referenciais: em contexto, por áreas e com vinculação à prática. Se a importância da aprendizagem de quem ensina for observada no trabalho escolar, os Referenciais devem ser base para decidir ações de capacitação em serviço para a equipe como um todo e para os professores

de distintas etapas e disciplinas da educação básica. E os princípios dos Referenciais devem orientar as estratégias de capacitação em nível escolar, regional ou central.

### Aprendizagem como processo coletivo

Na escola, a aprendizagem de quem ensina não é um processo individual. Mesmo no mercado de trabalho corporativo, as instituições estão valorizando cada vez mais a capacidade de trabalhar em equipe. A vantagem da educação é que poucas atividades humanas submetem-se menos à lógica da competitividade quanto a educação escolar, particularmente a docência. O produto da escola é obrigatoriamente coletivo, mesmo quando o trabalho coletivo não é uma estratégia valorizada.

Diante do fracasso do aluno, a responsabilidade recai em algum coletivo – o governo, a educação em geral ou a escola, dificilmente sobre um professor em particular. Na docência, o sucesso profissional depende menos do exercício individual do que em outras atividades, como, por exemplo, as artísticas, a medicina, sem falar em outras mais óbvias, como a publicidade, vendas ou gestão do setor produtivo privado. Os professores atuam em equipe mesmo que não reconheçam.

Esse caráter coletivista (no bom sentido) da prática escolar quase nunca é aproveitado satisfatoriamente. Ao contrário, muitas vezes, serve de escudo para uma responsabilização anônima e diluída, porque, embora todos sejam responsabilizados pelo fracasso, poucos se empenham coletivamente para o sucesso. Espera-se que estes Referenciais ajudem a reverter essa situação, servindo como base comum sobre a qual estabelecer, coletivamente, metas a serem alcançadas e indicadores para julgar se o foram ou não e o porquê. Sua organização por áreas já é um primeiro passo nesse sentido.

## As competências como referência<sup>2</sup>

O currículo por competências constitui hoje um paradigma dominante na educação escolar, no Brasil e em quase todos os demais países da América, da Europa e até países asiáticos. Na África, também vem sendo adotado como organizador de várias propostas de reforma educacional e curricular. Nestes Referenciais, as competências são entendidas como organizadores dos conteúdos curriculares a serem trabalhados nas escolas públicas estaduais. Essa onipresença das competências no discurso e nas propostas educacionais, nem sempre se faz acompanhar de explicações para tornar o conceito mais claro no nível das escolas, o que motiva estes Referenciais a estenderem-se no exame da questão.

Como a maior parte dos conceitos usados em pedagogia, o de competências responde a uma necessidade e uma característica de nossos tempos. Na verdade, surge como resposta à crise da escola na segunda metade do século 20 provocada, entre outros fenômenos, pela então incipiente revolução tecnológica e pela crescente heterogeneidade dos alunos. Essa crise levou a uma forte crítica dos currículos voltados para objetivos operacionalizados e observáveis, que fragmentava o processo pedagógico.

As competências são introduzidas como um conjunto de operações mentais, que são resultados a serem alcançados nos aspectos mais gerais do desenvolvimento do aluno. Em outras palavras, caracterizaram-se, no início, pela sua generalidade e transversalidade, não relacionadas com nenhum conteúdo curricular específico, mas entendidas como indispensáveis à aquisição de qualquer conhecimento.

O exame das muitas definições de competência permite destacar o que está presente em todas elas. A competência, nas várias definições, se refere a:

- um conjunto de **elementos**....
- que o sujeito pode **mobilizar**....
- para resolver uma **situação**....
- com **êxito**.

Existem diferenças não substantivas quanto ao que se entende de cada uma dessas palavras, o que não é incomum quando se trata de descrever aspectos psicológicos cognitivos ou emotivos. Em uma definição os elementos são designados como recursos, em outras, como conhecimentos, em outras, como saber. Mobilizar para uns significa colocar em ação, para outros colocar esquemas em operação e ainda selecionar e coordenar. Situação é caracterizada como uma atividade complexa, como um problema e sua solução, como uma representação da situação, pelo sujeito. O êxito é entendido como exercício conveniente de um papel, função ou atividade, ou como realizar uma ação eficaz, ou responder de modo pertinente às demandas da situação ou ainda como ação responsável, realizada com conhecimento de causa.

Analisando o conteúdo dos diversos termos utilizados para caracterizar o conceito de competência, pode-se afirmar que não há polissemia, isto é, diferentes significados de competência, e apesar das diferenças terminológicas todos têm em comum uma abordagem que entende a competência como algo que acontece, existe e é acionado desde processos internos ao sujeito. Este aspecto essencial, ou seja, de que a competência não está na situação, nem em conhecimentos ou saberes do currículo, e sim naquilo que a situação de aprendizagem e esses saberes constituíram no aluno, é o que importa para fins pedagógicos por duas razões.

A primeira é a de que, se esses processos internos do aluno são constituídos, eles podem e devem ser aprendidos. A segunda é a de que um currículo por competências se expressa, manifesta e valida pelas aprendizagens

<sup>2</sup> Deste ponto em diante este documento incorpora algumas ideias das discussões e dos textos de trabalho do grupo responsável pela concepção do currículo na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

que constituiu no aluno e que este coloca em ação de determinada maneira em determinada situação. Os objetivos de ensino podem ser expressos naquilo que o professor faz, nos materiais que manipula, nos conteúdos que seleciona e nas operações que realiza para explicar.

Mas o que valida o currículo não são os objetivos de ensino e sim os processos que se constituíram no aluno e se expressam pela competência de saber, de saber fazer e de saber porque sabe.

Um currículo que tem as competências como referência, organiza-se por operadores curriculares transversais, que se referem às competências gerais que devem ser perseguidas em todas as áreas ou disciplinas, porque são competências indispensáveis para aprender qualquer conteúdo curricular. Estes Referenciais adotam como competências para aprender as cinco grandes competências do ENEM, que podem ser consideradas seus operadores transversais:

- *Dominar a norma culta e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;*
- *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;*
- *Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados em diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;*
- *Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;*
- *Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.*

Mas um currículo é constituído por conteúdos e é preciso que as competências transversais para aprender, como as do ENEM, sejam articuladas com as competências a serem constituídas em cada uma das áreas ou disciplinas. Na ausência dessa articulação instaura-se uma aparente ruptura entre competências e conteúdos curriculares, que tem levado ao entendimento equivocado de que a abordagem por competências não valoriza os conteúdos curriculares, quando na verdade eles são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências.

### A inseparabilidade entre competência e conhecimento

Um currículo por competências não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada, portanto não se constituem competências. Os conteúdos são a substância do currículo e para tanto se organizam em áreas do conhecimento ou disciplinas. É preciso, portanto, construir um currículo que não se limite apenas às disciplinas, mas inclua necessariamente as situações em que esses conteúdos devem ser aprendidos para que sejam constituintes de competências transversais.

Isso significa que um currículo referido a competências só tem coerência interna se conteúdos disciplinares e procedimentos de promover, orientar e avaliar a aprendizagem sejam inseparáveis.

Para isso é preciso identificar, em cada conteúdo ou disciplina, os conceitos mais importantes e as situações nas quais eles devem ser aprendidos de forma a constituírem competências transversais como as do ENEM. A ausência desse trabalho resultou, no Brasil, na anomia curricular instalada nos anos recentes, de currículos em ação nas escolas que são divorciados das normas curriculares mais gerais e dos pressupostos teóricos que as orientam.



## V - Competências e conteúdos nos currículos brasileiros

22

### O espaço de articulação das competências com os conteúdos

No processo de definição curricular já analisado nestes Referenciais, o paradigma curricular que poderia ser chamado de “mes-tre” está na Lei 9394/1996 – LDB, que foi seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As DCNs, obrigatórias, apresentam disciplinas ou áreas de conhecimento e as competências que devem ser constituídas. Quanto aos conteúdos, são bastante gerais, porque supõem uma etapa intermediária de desenvolvimento curricular para adequar as diretrizes nacionais às distintas realidades regionais, locais e escolares, tarefa que cabe aos mantenedores e gestores das redes públicas e privadas. Os PCNs e qualquer orientação emanada do MEC não têm caráter obrigatório. São recomendações e assistência técnica aos sistemas de ensino.

Tanto os PCNs como as DCNs não constituem um currículo pronto para ser colocado em ação. Não são pontos de chegada e sim de partida para um caminho que se inicia nas normas nacionais e só consegue alcançar o chão da escola de modo eficaz, se os sistemas de ensino completarem o percurso, desenvolvendo seus próprios currículos.

Estes currículos, partindo das competências transversais e de indicações genéricas de conteúdos estabelecidas no âmbito nacional, devem incluir: um recorte do conteúdo; sugestão de metodologia de ensino e de materiais de apoio didático e situações de aprendizagem; procedimentos de avaliação; e as necessidades de formação continuada dos professores.

No Brasil, em função do regime federativo e do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, a mediação entre o

âmbito nacional e o estadual, municipal ou escolar demarca o espaço de articulação entre as competências transversais ou competências para aprender e os conteúdos curriculares. Nesse marco institucional, portanto, esse trabalho articulador é de responsabilidade dos Estados, Municípios ou escolas.

### A aprendizagem em contexto

A passagem das competências transversais para aprender para as competências a constituir em cada área ou conteúdo curricular e a passagem da representação, investigação e abstração para a comunicação, compreensão e contextualização, são facilitadas por meio de duas estratégias: a aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade.

A contextualização é a abordagem para realizar a já mencionada, indispensável e difícil tarefa de cruzar a lógica das competências com a lógica dos objetos de aprendizagem. Para que o conhecimento constitua competência e seja mobilizado na compreensão de uma situação ou na solução de um problema, é preciso que sua aprendizagem esteja referida a fatos da vida do aluno, a seu mundo imediato, ao mundo remoto que a comunicação tornou próximo ou ao mundo virtual cujos avatares têm existência real para quem participa de sua lógica.

Quando a lei indica, entre as finalidades do ensino médio, etapa final da educação básica, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art. 35 inciso IV); ou quando, no Art. 36, afirma que o currículo do ensino médio “destacará [...] a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” (grifo nosso), está estabelecendo a aprendizagem em contexto como imperativo pedagógico da educação básica. Mais ainda, ao vincular os conteúdos curriculares

com os processos produtivos caracteriza um contexto não apenas relevante, mas mandatório para tratar os conteúdos curriculares: o mundo do trabalho e da produção.

O destaque da relação entre teoria e prática em cada disciplina, lembra que a dimensão da prática deve estar presente em todos os conteúdos. A prática não se reduz a ações observáveis, experiências de laboratório ou elaboração de objetos materiais. A prática comparece sempre que um conhecimento pode ser mobilizado para entender fatos da realidade social ou física, sempre que um conhecimento passa do plano das abstrações conceituais para o da relação com a realidade. A aprendizagem em contexto é a abordagem por excelência para estabelecer a relação da teoria com a prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio assim explicam a aprendizagem em contexto: *“O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”* (Parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação).

Organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados em contexto requer relacionar o conhecimento científico, por exemplo, a questões reais da vida do aluno, ou a fatos que o cercam e lhe fazem sentido.

A Biologia ou a Química precisam fazer sentido como recursos para entender o próprio corpo e gerenciar sua saúde, para identificar os problemas envolvidos no uso de drogas, na adoção de dietas radicais, ou na agressão ao meio ambiente.

Mas a contextualização não pode ser um fim em si mesma. Se a transposição didática se limitar ao contexto, o conhecimento constituído pode ficar refém do imediato, do sentido particular daquele contexto, e essa não é a finalidade última do currículo. Como recorte da cultura humanista, científica e artística, que se sistematiza e organiza em nível mais universal e abstrato, o currículo quer, em última instância, tornar o aluno participante dessa cultura sistematizada.

Partir do que é próximo significativo e presente no mundo do aluno é uma estratégia. Seu propósito final é propiciar apropriação daquilo que, mesmo sendo longínquo, sistemático e planetário, também é intelectual e emocionalmente significativo. A contextualização, portanto, não elimina, ao contrário, requer um fechamento pela sistematização e pela abstração. Não queremos cidadãos aprisionados em seu mundo cultural e afetivo próximo, queremos cidadãos do mundo no sentido mais generoso dessa expressão.

## Interdisciplinaridade como prática permanente

A interdisciplinaridade acontece como um caso particular de contextualização. Como os contextos são quase sempre multidisciplinares, quando o conteúdo de uma determinada área ou disciplina é em contexto, é quase inevitável a presença de outras áreas de conhecimento. Um conteúdo de história, por exemplo, no contexto de um lugar, instituição ou tempo específico, depara-se com questões de geografia, de meio ambiente, de política ou de cultura. Nessa aprendizagem em contexto trata-se não apenas de aprender fatos históricos, mas de entender relações do tipo: como os recursos naturais determinaram a história dos povos e o que aconteceu quando esses recursos se esgotaram; ou como a história de um lugar foi determinada por seu relevo ou bacia hidrográfica. Esse entendimento inevitavelmente requer conhecimentos de biologia e geografia para aprender o que são os recursos naturais e entender o território como determinante desses recursos.

A interdisciplinaridade acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de um ou mais professores. Por falta de tempo, interesse ou preparo, o exercício docente na maioria das vezes ignora a intervenção de outras disciplinas na realidade ou fato que está trabalhando com os alunos.

Há inúmeras formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares. Muitos professores dos anos iniciais do ensino fundamental trabalham de modo interdisciplinar. Mesmo o professor disciplinarista pode realizar a “interdisciplinaridade de um professor só”, identificando e fazendo relações entre o conteúdo de sua disciplina e o de outras, existentes no currículo ou não. Numa mesma área de conhecimento as possibilidades de abordagem interdisciplinar são ainda mais amplas, seja pelo fato de um professor assumir mais de uma disciplina da área, seja pela proximidade entre elas que permite estabelecer conexões entre os conteúdos.

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa, necessariamente, de um projeto específico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais de uma, dentro da mesma área ou não; e pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios.

Ao tratarmos da interdisciplinaridade é fundamental levar em conta que, como o próprio nome indica, ela implica a existência de disci-

plinas. Sem domínios disciplinares não há relações a estabelecer. Por esta razão, é conveniente lembrar que a melhor interdisciplinaridade é a que se dá por transbordamento, ou seja, é o domínio profundo e consolidado de uma disciplina que torna claras suas fronteiras e suas “incurções” nas fronteiras de outras disciplinas ou saberes. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar não impede e, ao contrário, pode requerer que uma vez tratado o objeto de perspectivas disciplinares distintas, se promova o movimento ao contrário, sistematizando em nível disciplinar os conhecimentos constituídos interdisciplinarmente. Duas observações para concluir.

A interdisciplinaridade pode ser simples, parte da prática cotidiana da gestão do currículo na escola e da gestão do ensino na sala de aula. Para isso, mais do que um projeto específico, é preciso que o currículo seja conhecido e entendido por todos, que os planos dos professores sejam articulados, que as reuniões levantem continuamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as possibilidades de conexão entre eles, que exista abertura para aprender um com o outro.

Segundo, a interdisciplinaridade requer generosidade, humildade e segurança. Humildade para reconhecer nossas limitações diante da ousada tarefa de conhecer e levar os alunos a conhecerem o mundo que nos cerca. Generosidade para admitir que a “minha” disciplina não é a única e, talvez, nem a mais importante num determinado contexto e momento da vida de uma escola. E segurança, porque só quem conhece profundamente sua disciplina pode dar-se ao luxo didático de abrir para os alunos outras formas de entender o mesmo fenômeno ou de buscar em outros o auxílio para isso.

## Referências:

ETTAYEBI, Moussadak; OPERTTI, Renato; JONNAERT, Philippe. *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: Harmattan, 2008.

DENYER, Monique; FURNÉMONT, Jacques; POULAIN, Roger; VANLOUBBEECK, Georges. *Las competencias em educación: un balance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2007.

## Por que competências e habilidades na educação básica?

Lino de Macedo

Instituto de Psicologia, USP 2009

25

O objetivo de nossa reflexão é analisar o problema da aprendizagem relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica. Em outras palavras, trata-se de pensar a questão – quais são os argumentos para a defesa de um currículo comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades na educação básica? Sabemos que elas sempre foram uma condição para a continuidade do exercício de profissões qualificadas e socialmente valorizadas. Mas, hoje, temos duas alterações fundamentais, que expressam conquistas de direitos humanos e superação de desigualdades sociais. Primeira, competências e habilidades são julgadas necessárias para todas as profissões e ocupações. Segunda, mais que isto, são essenciais para uma boa gestão e cuidado da própria vida, na forma complexa que assume, hoje.

O melhor momento e lugar para formar competências profissionais é na escola superior ou em cursos de habilitação. O melhor momento e lugar para formar competências e habilidades válidas para qualquer profissão e que têm valor para a vida como um todo é na educação básica, ou seja, no sistema de ensino que a compõe (Escola de Educação Infantil, Escola Fundamental e Escola de Ensino Médio). E se os conteúdos e os procedimentos relativos às competências e habilidades profissionais são necessariamente especializados, as competências e habilidades básicas só podem ser gerais e consideradas nas diferentes disciplinas que compõem o currículo da educação básica. Daí nossa opção pelas competências valorizadas no Exame Nacional do ensino médio (ENEM) como referência.

Consideremos, agora, o problema da aprendizagem em si mesma. Aprender sem-

pre foi e será uma necessidade do ser humano. É que os recursos biológicos (esquemas inatos ou reflexos) de que dispomos ao nascer não são suficientes, ocorrendo o mesmo com os valores e condições socioculturais que lhes são complementares, expressos como cuidados dos adultos. Por exemplo, a criança nasce sabendo mamar, isto é, nasce com esquema reflexo de sucção. Mas neste reflexo não estão previstos, nem poderiam estar, as características (físicas, psicológicas, sociais, culturais, etc.) da mama e da mãe, que a amamentará. Da parte da mãe é a mesma coisa. Mesmo que ter um filho seja um projeto querido, sua mama cheia de leite e seu coração cheio de disponibilidade não substituem os esforços de sucção de seu filho, deste filho em particular, com suas características e condições singulares, não previsíveis para a pessoa que cuidará dele. Para que esta interação entre dois particulares seja bem sucedida, mesmo que apoiada em dois gerais (uma criança e uma mãe), ambos terão de aprender continuamente, terão de reformular, corrigir, estender, aprofundar os aspectos adquiridos.

Aprender é uma necessidade constante do ser humano, necessidade que encerra muitos conflitos e problemas, apesar de sua importância. Nem sempre reunimos ou dominamos os diferentes elementos que envolvem uma aprendizagem. Cometemos erros. Calculamos mal, não sabemos observar os aspectos positivos e negativos que compreendem uma mesma coisa, nem sempre sabemos ponderar os diferentes lados de um mesmo problema. Daí a necessidade de fazer regulações, de prestar atenção, aperfeiçoar, orientar as ações em favor do resultado buscado. Este processo é sustentado pelo interesse de

aprender. As crianças desde cedo descobrem o prazer funcional de realizar uma mesma atividade, de repeti-la pelo gosto de repetir, pelo gosto de explorar ou investigar modos de compreender e realizar, de enfrentar e resolver problemas que elas mesmas se colocam. Gosto de aprender, não só pelas consequências, não só como um meio para outro fim, mas como um fim em si mesmo. Como conservar na escola este modo de se relacionar com os processos de aprendizagem? Um modo que a reconhece como solução para um problema interessante? Que valoriza a aprendizagem não apenas por suas consequências futuras (algo difícil de ser entendido por uma criança), mas pelo prazer funcional de realizá-la em um contexto de problemas, tarefas ou desafios que comportam significações presentes, atuais, para os alunos?

Uma característica de certas formas de aprendizagem é que, em sendo adquiridas, se estabelecem como hábitos ou padrões condicionados. Funcionam como modos de respostas que, uma vez adquiridas, nos possibilitam responder de modo pronto, imediato aos problemas do cotidiano. Mesmo que seus processos de formação tenham sido ativos, presentes, pouco a pouco vão se tornando habituais. Se estas respostas são suficientes, tudo bem. Se não, muitas vezes temos desistências, desinteresses, ocorrências de padrões emocionais negativos. Além disso, nelas o interesse é sustentado por consequências (ameaças, reforços) externas que substituem, agora, o prazer funcional da própria ação. Fazemos porque é necessário fazer, porque deve ser feito.

Há outras formas de aprendizagem que sempre deverão conservar o sabor e o desafio de seus modos de construção. Sempre terão algo original, novo como forma ou conteúdo, que nunca será suficiente repetir ou aplicar o já conhecido. Não é assim, por exemplo, em uma situação de jogo? Por mais que seus objetivos e regras sejam conhecidos, por mais que a estrutura (sistema de normas e valores) se mantenha, cada partida tem sua especificidade, tem problemas e desafios cuja resolu-

ção não se reduz a um conhecido ou controlável. Ou seja, não basta repetir ou seguir um hábito ou resposta aprendida. É necessário estar presente, sensível, atento aos diferentes aspectos que caracterizam o desenrolar de uma partida. É necessário manter o foco (concentração), saber planejar, antecipar, fazer boas inferências, tornar-se um observador de si mesmo, do oponente e do próprio jogo. Além disso, nesta situação o sujeito deve se manter ativo, não passivo nem distraído, consciente de que suas ações têm consequências e que supõem boa capacidade de leitura e de tomada de decisão. Esta forma de aprendizagem – como se pôde observar – tem todas as características que qualificam uma pessoa competente e habilidosa.

Aprender é muito importante, dentro e fora da escola. Qual a diferença entre estes dois ambientes? Na escola, a aprendizagem se refere a domínios que só ela pode melhor prover. São aprendizagens que supõem professores e gestores, intencionalidade pedagógica, projeto curricular, materiais e recursos didáticos, todo um complexo e caro sistema de ensino e avaliação que sustenta e legitima os conhecimentos pelos quais a escola é socialmente responsável por sua transmissão e valorização. Fora da escola, todos estes aspectos não estão presentes, só o ter de aprender é que se mantém. Seja por exigências externas (dos pais, por exemplo) ou por exigências internas (a criança quer brincar ou usar um objeto e o que já sabe não é suficiente para isso). Necessidade constante de aprender combina com características de nossa sociedade atual: tecnológica, consumista, globalizada e influenciada pelo conhecimento científico. São muitos interesses, problemas, informações, novidades a serem adquiridos, consumidos. E não basta poder comprar ou possuir uma tecnologia, é preciso aprender a usá-la e, de preferência, a usá-la bem.

Como oferecer na escola as bases para as aprendizagens fora dela? Como reconhecer e assumir que em uma cultura tecnológica derivada do conhecimento científico, em uma sociedade de consumo, globalizada, os

conhecimentos e seus modos de produção, os valores e suas orientações positivas e negativas, são cada vez mais uma decisão pessoal e coletiva ao mesmo tempo? No âmbito da escola, a aprendizagem é gerida pelos profissionais da educação. Fora dela, trata-se de uma gestão de pessoas sobre algo, cuja complexidade e importância requerem habilidades e competências aplicáveis ao contexto profissional, mas igualmente para as formas de conduzir a própria vida e suas implicações ambientais e coletivas.

O que significa competência? Consideremos os principais significados propostos no dicionário (Aurélio Eletrônico, por exemplo):

1. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar pleitos ou questões.
2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.
3. Oposição, conflito, luta.

O significado 1 indica que se trata de um poder atribuído a alguém para fazer julgamentos, tomar decisões. Destaquemos aqui dois aspectos: competência requer uma instituição ou órgão com legitimidade para esta atribuição e que confere ou transfere aos seus possuidores um poder para. O significado 2 qualifica estes poderes em termos de capacidade, habilidade, idoneidade de uma pessoa. O significado 3 caracteriza o contexto (situações de oposição, conflito ou luta) em que a competência se aplica. Depreende-se da proposição do dicionário que o melhor exemplo de competência é aquela que se verifica, ou que deveria se verificar, no sistema jurídico. Depreende-se, também, pelo significado 3, que competência se refere a situações nas quais as pessoas envolvidas em uma situação de conflito ou oposição não podem ou não sabem elas mesmas darem conta do problema, recorrendo à justiça para que se decida pela melhor solução para o conflito.

Como transpor estas significações para o campo educacional, sobretudo para a esco-

la fundamental? Por que fazer isto? O que se conserva, o que se modifica em relação ao que está proposto no dicionário? O que se conserva é que uma instituição – a escola – mantém o direito e a obrigação de legitimar o ensino que transmite aos alunos. Este ensino corresponde a competências e habilidades, não profissionais no sentido estrito, mas fundamentais seja para a aprendizagem de uma profissão ou, principalmente, para o cuidado da própria vida. Vida cuja natureza complexa, interdependente, exige tomadas de decisão e enfrentamentos em contexto de muitas oposições, conflitos, oportunidades diversas ou impedimentos e dificuldades que se expressam de muitas formas.

Na educação básica, como mencionado, as competências a serem desenvolvidas não são relativas a profissões em sua especificidade. Como se viu no dicionário, a significação tradicional de competência refere-se à capacidade ou habilidade de um profissional, legitimado por uma instituição, para apreciar, julgar ou decidir situações que envolvem conflito, luta, oposição. Por exemplo, uma pessoa que está doente recorre a um médico para ser tratada. Do ponto de vista dos gestores e dos professores, ou seja, dos profissionais da educação (ou da aprendizagem), o mesmo acontece; espera-se que eles sejam competentes para cuidar das necessidades fundamentais das crianças (aprender a ler e a escrever, etc.), pois nenhuma delas pode fazer isto por si mesma. Seus recursos são insuficientes e em caso de conflito relacional, brigas, disputas, nem sempre podem chegar por si mesmas a uma boa solução destes impasses. Nestes dois exemplos, limites para a aprendizagem escolar e dificuldades ou problemas relacionais, gestores e professores são profissionais qualificados, ou devem ser, para transformarem estas limitações em oportunidades de construção de conhecimento.

Defender no currículo da educação básica o desenvolvimento de competências e habilidades significa ampliar sua função tradicional – relacionada especificamente ao âmbito profissional, considerando-as também na

perspectiva dos alunos, incluindo por isto mesmo conhecimentos e valores que envolvem a vida pessoal e social como um todo. E isto se faz através das disciplinas escolares, dos conteúdos, métodos e recursos necessários ao ensino das matérias que compõem a grade curricular. Trata-se, então, de criar situações de aprendizagem organizadas para desenvolver competências e habilidades no contexto das disciplinas. Nestas situações, como propusemos, as competências de referência são as do ENEM e as habilidades são as que possibilitam aprender os conteúdos disciplinares, ou seja, observar, identificar, comparar, reconhecer, calcular, discutir,

definir a ideia principal, desenhar, respeitar, consentir, etc. Assim, o aluno, pouco a pouco, vai se tornando uma pessoa habilidosa, que faz bem feito, que tem destreza mental ou física, que valoriza, porque aprendeu a fazer bem, a compreender bem, a viver e conviver bem.

Estamos sonhando? Quem sabe, mas são estes tipos de sonhos que justificam o nosso presente como profissionais da educação, que nos dão esperança para um futuro melhor e mais digno para nossos alunos. Que os professores do Rio Grande do Sul se sintam bem qualificados hoje, para esta imensa tarefa de construir em seus alunos as bases para um melhor amanhã!

## A gestão da escola comprometida com a aprendizagem

Sonia Balzano e  
Sônia Bier

29

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem tomando consciência da necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido à maioria da população, por meio do fortalecimento e da qualificação da gestão da escola. A gestão escolar deve mobilizar e articular as condições materiais e humanas necessárias à promoção da efetiva aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da sociedade do século XXI.

A partir da LDB (art.15), a escola passou a ter maior autonomia nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, e a sua gestão tornou-se mais complexa, o que passou a exigir da equipe gestora, além de uma visão global, a capacidade de reconhecer que na sociedade do conhecimento, a dimensão pedagógica da gestão é a mais importante. Assim, o foco da gestão passa a ser pedagógico e as dimensões administrativa e financeira são meios para alcançar as finalidades da educação.

Para responder às exigências da sociedade do conhecimento, o Movimento Todos pela Educação estabeleceu 5 metas para a educação brasileira, que devem ser cumpridas até 2022. Entre elas, a de número três prevê que “*todo aluno aprenda o que é adequado à sua série*”. Mas, o que é adequado a cada série?

Hoje, na rede estadual, cada escola fixa o que entende ser o adequado. Pois não há referências que definam as aprendizagens necessárias em cada momento da educação básica, o que abre espaço para os livros didáticos fazerem esse papel. Os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais têm caráter geral, não suprem essa necessidade. Apenas as matrizes de competência das avaliações externas, como o SAEB e a PROVA BRASIL, estabelecem um patamar de aprendizagens a serem atingidas ao final da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do en-

sino médio. O SAERS avalia aprendizagens de séries intermediárias, utilizando a mesma matriz do SAEB. Embora tenham finalidade diversa, essas avaliações tornam-se, em muitos casos, referência para as aprendizagens na escola, desempenhando outro papel além daquele para o qual foram criados.

Com a intenção de suprir essa lacuna, apresentamos às escolas da rede estadual do RS estes Referenciais Curriculares que fixam, por área de conhecimentos e disciplinas, aprendizagens que devem ocorrer em cada momento da educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental, indicando a unidade mínima que deve ser comum a uma rede de ensino.

Em consonância com as mais atualizadas concepções de currículo, este Referencial desloca o foco do ensino para a aprendizagem, o que significa organizar o processo educativo para o desenvolvimento de competências básicas que a sociedade demanda.

Por isso, o planejamento das situações de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, respeitadas suas especificidades, tem a finalidade de levar o aluno a: **expressar idéias com clareza, oralmente e por escrito; analisar informações e proposições de forma contextualizada; ser capaz de tomar decisões e argumentar; e resolver problemas/conflitos**. Essas competências estão previstas na LDB em objetivos do ensino fundamental (artigo 32), como “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, e do ensino médio, (artigo 35), em especial, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com



flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

30

Orientados por este Referencial Curricular, a proposta pedagógica da escola, os planos de estudo e os planos de trabalho de cada professor, terão que responder à demanda de construção de uma escola capaz de superar uma concepção tradicional de educação apoiada na memorização de fatos, fórmulas e informações.

A escola interativa que se idealiza deverá promover o desenvolvimento da capacidade de aprender e a autonomia intelectual dos alunos, por meio de estratégias pedagógicas adequadas, ações efetivas de interdisciplinaridade e de contextualização do conhecimento que se tornam aqui princípios organizadores.

Para isso, em cada área do conhecimento, nível e série, são propostas ações de intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas que, no seu conjunto, estabelecem as aprendizagens básicas para os alunos do ensino fundamental e médio.

## A proposta pedagógica e o Referencial Curricular

Para compreender o significado e a responsabilidade da implantação do Referencial Curricular nas escolas da rede estadual, é preciso conhecer o tamanho da mudança que deverá ocorrer. Com essa finalidade, é apresentado um quadro comparativo de alguns aspectos da escola que se tem com a escola que se deve construir, sem ignorar que cada escola é uma realidade e os esforços para a mudança serão de diferentes dimensões.

	<b>Escola de século XIX e XX</b>	<b>Escola do Século XXI</b>
<b>Princípios</b>	Direito ao ensino	Direito de aprender
<b>Conteúdo</b>	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
<b>Currículo</b>	Fragmentado por disciplinas Privilegia a memória e a padronização Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
<b>Metodologia</b>	Centrada no ensino Transmissão e recepção de conhecimento Atividades rotineiras e padronizadas  Livro didático como norteador do currículo Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem Construção do conhecimento orientado pelo professor Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências Livro como recurso didático e a tecnologia educacional Apoio à aprendizagem
<b>Professor</b>	Transmissor de informação Resistência à mudança	Orientador e mediador Aberto às mudanças legais e pedagógicas
<b>Aluno</b>	Passivo	Protagonista e ativo
<b>Gestão</b>	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco
<b>Espaço e Tempo</b>	Sala de Aula/Aula	Diversificado e flexível

Fonte: Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX?, Guiomar Namó de Mello, 2004, com adaptações.

A concretização dessa mudança é desafio às escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, que deve ser enfrentado a partir da publicação deste Referencial Curricular.

Uma das primeiras tarefas da escola, após conhecer os Referenciais, é a revisão da sua proposta pedagógica. Essa tarefa se impõe como um processo de reconstrução coletiva, liderado pela equipe gestora, da qual devem participar todos os professores e também representantes dos segmentos da comunidade escolar. Para isso, é necessário considerar alguns pressupostos básicos da proposta:

- O aluno como sujeito de sua aprendizagem.
- A construção do conhecimento decorre de processo progressivo de aprendizagem.
- A superação da fragmentação do conhecimento é estimulada por meio da interdisciplinaridade.
- A contextualização do conhecimento se dá a partir das vivências e experiências do cotidiano do aluno.
- A organização das atividades escolares tem como objetivo a motivação e mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender.
- O respeito às diferenças dos alunos se faz por meio de trabalho diversificado que tem a equidade como princípio educativo.
- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida.

Duas questões se impõem como fundamentais para efetivar essa mudança: a capacidade da escola de concretizar na prática os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo e a organização e aproveitamento do tempo escolar.

## Interdisciplinaridade e contextualização do currículo

Como se observa no quadro comparativo, ao contrário da escola tradicional, organizada por disciplinas, que privilegiava a memória em detrimento da compreensão de conceitos, a escola contemporânea visa a construção de aprendizagens significativas, mais permanentes. Esta escola, organizada por áreas do conhecimento e que tem por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades, rompe o isolamento das disciplinas, e propõe um trabalho interdisciplinar, *“numa outra concepção de divisão do saber, marcada pela interdependência, interação e comunicação entre as disciplinas voltadas para a integração do conhecimento em áreas significativas”* (PORTELA e ATTA, 2001, p. 101).

A interdisciplinaridade começa pelo planejamento conjunto, por área do conhecimento, e se concretiza pela cooperação entre as disciplinas.

Essa cooperação ocorre a partir de unidades temáticas e conceitos estruturantes comuns, que mobilizam diferentes conhecimentos escolares e/ou saberes oriundos de experiências pessoais dos alunos, para reconstituição ou construção do objeto ou tema em estudo. A partir dessa premissa, o plano de trabalho do professor não deve ser elaborado individualmente. Deve ser o resultado da construção coletiva pela equipe de professores de determinada área do conhecimento.

Por sua vez, a contextualização dos conhecimentos precisa levar em conta a realidade e as experiências de vida do aluno e o que é relevante em relação aos conteúdos escolares. A primeira é um elemento natural de mobilização cognitiva, afetiva e de inclusão do aluno. A segunda deve ser um elemento motivador para que o aluno se constitua protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso ocorre quando as es-

estratégias didáticas utilizadas pelo professor são capazes de despertar a curiosidade, o prazer da descoberta e a satisfação do aluno na solução de problemas.

Embora a metodologia de projetos seja a forma mais indicada para desenvolver os princípios de interdisciplinaridade e de contextualização do currículo, é preciso garantir que estes dois princípios estejam sempre presentes no cotidiano da sala de aula. No referencial curricular de cada área do conhecimento, o professor encontrará subsídios para planejar a intervenção didática adequada a esses princípios.

Outro aspecto fundamental à gestão da aprendizagem refere-se à utilização do tempo na escola. Por isso, esse tema precisa ser efetivamente discutido pela comunidade escolar, para garantir as condições necessárias a implementação e apropriação do novo Referencial Curricular na proposta pedagógica da escola.

## Organização do tempo escolar

A forma como o tempo escolar é organizado reflete a concepção curricular e metodológica adotada pela escola. O uso efetivo do tempo, a escolha das unidades temáticas significativas para os alunos e a oportunidade de trocas e interações são características de escolas eficazes. Ninguém duvida que é preciso tempo para aprender, bem como para o aluno desenvolver competências relativas à organização e ao controle de seu próprio tempo.

Pesquisas realizadas na última década no Brasil<sup>1</sup>, indicam que as escolas de ensino fundamental funcionam em um tempo menor que o mínimo previsto na LDB, isto é, menos de 4 horas letivas diárias e conseqüentemente em menos de 800 horas anuais em 200 dias. No RS, escolas da rede estadual trabalham quatro horas letivas diárias nos anos finais do ensino fundamental, incluído o recreio, o que, embora aceito pelas normas do Conselho Estadual de Educação – CEED (Pa-

recer 705/97), se comparado com o período diário, de em média seis horas de aula, da maioria dos países da América Latina, é um tempo muito reduzido.

Embora a permanência na escola, por si só não garanta a aprendizagem, a organização e o bom aproveitamento do tempo são elementos fundamentais para o sucesso do aluno.

Já existem estudos que indicam estreita relação entre o desempenho e o tempo de trabalho pedagógico efetivo necessário ao desenvolvimento das competências básicas.

O aumento do tempo de permanência de professores e alunos na escola é uma meta de qualificação da aprendizagem, que os gestores educacionais e as equipes escolares precisam alcançar. A ampliação desse tempo escolar é um compromisso que o Rio Grande do Sul e o Brasil devem assumir.

Por isso, entre as condições necessárias para a implementação do presente Referencial Curricular está, sem dúvida, o horário escolar e seu aproveitamento. Assim, sugerem-se alternativas de distribuição da carga horária semanal, no currículo dos ensinos fundamental e médio, por áreas do conhecimento, uma com uma carga horária de 25 horas-aula semanais e outra com 30 horas-aula por semana.

A proposta de distribuição de maior número de aulas para Língua Portuguesa e Matemática justifica-se por serem componentes fundamentais para a compreensão e sistematização dos conhecimentos do conjunto das áreas do currículo. Além disso, concorrem originalmente para o desenvolvimento das competências transversais básicas de leitura, elaboração de texto e resolução de problemas, que orientam este Referencial Curricular.

Nessas alternativas, com distribuição da carga horária por área do conhecimento, excetuam-se alguns componentes, como é o

<sup>1</sup> Portela 'et alii', 1997 e 1998; Fuller 'et alii', 1999; Santiago, 1990 p. 47-60.

caso da Matemática, que é ao mesmo tempo área e disciplina, das Ciências, que no ensino fundamental é uma síntese da área, e da Arte e Educação Física, que, por suas especificida-

des, devem ser tratadas de forma disciplinar.

Além da distribuição da carga horária entre as áreas do conhecimento, a organização do horário escolar deve orientar-se a partir

<b>Sugestão 1 - Ensino Fundamental - anos finais</b>		
<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Distribuição da carga horária - 25 h/sem</b>	
Linguagens e Códigos	<b>LPL/LEM - 7 h/a</b>	<b>Arte e EF - 4 h/a</b>
Matemática	5	
Ciências da Natureza	4	
Ciências Humanas	4	
E.Religioso	1	

<b>Sugestão 2 - Ensino Médio</b>		
<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Distribuição da carga horária - 25 h/sem</b>	
Linguagens e Códigos	<b>LPL/LEM - 6 h/a</b>	<b>Arte e EF - 3 h/a</b>
Matemática	4	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

<b>Sugestão 3 - Ensino Fundamental - anos finais</b>		
<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Distribuição da carga horária - 30 h/sem</b>	
Linguagens e Códigos	<b>LPL/LEM - 9 h/a</b>	<b>Arte e EF - 4 h/a</b>
Matemática	6	
Ciências da Natureza	5	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

<b>Sugestão 4 - Ensino Médio</b>		
<b>Áreas do Conhecimento</b>	<b>Distribuição da carga horária - 30 h/sem</b>	
Linguagens e Códigos	<b>LPL/LEM - 8 h/a</b>	<b>Arte e EF - 4 h/a</b>
Matemática	6	
Ciências da Natureza	6	
Ciências Humanas	5	
E.Religioso	1	

de uma visão pedagógica, o que significa atender também pressupostos de qualidade, como, por exemplo, aspectos que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Para isso, a distribuição dos componentes do currículo deve atender condições que concorram para a participação ativa dos alunos.

A experiência docente nos mostra que a aprendizagem de conceitos complexos ocorre de modo mais efetivo nos primeiros períodos de aula, em que o nível de atenção dos alunos é maior. Assim, componentes que exigem maior concentração devem preferencialmente constar dos primeiros períodos do turno escolar, como é o caso da matemática. Ao contrário, componentes que originalmente desenvolvem atividades mais lúdicas, motoras, artísticas, podem ser oferecidos em horários de final de turno. Obviamente, a carga horária semanal deve ser distribuída com base no princípio de equidade entre as turmas.

Outra questão a considerar refere-se à utilização e ao aproveitamento do tempo curricular, pois é comprovado que o melhor aproveitamento do tempo reduz as taxas de evasão, a indisciplina e os conflitos no recreio e em outros espaços. Uma escola com planejamento do uso do espaço e do tempo gera atitudes de responsabilidade e compromisso de alunos e professores que, por exemplo, ao sinal de término do recreio ou de um período, organizam-se imediatamente para o início da próxima atividade. Com esta organização, em geral, o clima escolar melhora, professores e alunos desenvolvem maior proximidade, o ambiente torna-se mais tranquilo e agradável, o que concorre para a melhoria no rendimento dos alunos, em especial daqueles com baixo aproveitamento e dificuldade de aprendizagem.

Para possibilitar a realização de trabalho interdisciplinar, as aulas das disciplinas de determinada área do conhecimento devem ocorrer nos mesmos dias da semana. Essa medida favorece também o uso dos recursos e dos ambientes de apoio pedagógico em conjunto e o desenvolvimento de atividades

curriculares fora do ambiente escolar, com a participação dos professores da área.

É necessário que a organização e a distribuição do tempo escolar possibilitem o encontro periódico dos docentes na escola nas suas horas de atividades “para estudos, planejamento e avaliação” (LDB, artigo 67, V).

Como sugestão, apresenta-se (p. 33) uma proposta de horário semanal, que viabiliza o encontro sistemático dos professores de uma mesma área do currículo, no mínimo, uma vez por semana. Nela, as horas-atividades dos professores são previstas em um mesmo dia da semana, quando serão realizadas as reuniões semanais de trabalho por área do conhecimento.

É indiscutível a importância das horas-atividades na jornada de trabalho dos docentes. Por exemplo, para tornar efetiva a sua participação na elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. Além disso, para a integração dos professores entre si e deles com a comunidade escolar, faz-se necessário esse tempo extraclasse, no qual poderão ser realizadas reuniões com pais, sessões de estudo e principalmente reuniões de planejamento coletivo.

Para um ensino de qualidade, toda aula ministrada pressupõe planejamento e avaliação, o que exige do professor um tempo individual ou coletivo remunerado, incluído na jornada de trabalho. De acordo com essa concepção, é que a Secretaria de Estado da Educação implantou, em 2008, 20% de horas-atividades para todos os professores contratados e, para os efetivos convocados, a complementação das horas de atividades em relação ao total de horas de trabalho, reconhecendo que, além das aulas, a preparação/planejamento e avaliação são tarefas inerentes à função docente.

Além disso, a hora-atividade na jornada do professor é condição para o desenvolvimento de programas de formação continuada em serviço. Esses programas corres-

pondem desde as ações internas da escola, desenvolvidas por suas próprias equipes, até aquelas promovidas pela SE/CRE, envolvendo toda ou parte da rede de ensino. Nas horas-atividades dos professores devem

ser realizadas reuniões, oficinas pedagógicas, planejamento e troca de experiências entre professores da mesma escola, de mais de uma unidade escolar, e entre os mais novos e os mais experientes.

<b>Horário escolar semanal</b>				
<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
Matemática	Linguagens e Códigos	Linguagens e Códigos	Ciências da Natureza	Matemática
				Ciências Humanas
Linguagens e Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	
				Ciências da Natureza
	Linguagens e Códigos	Ensino Religioso		

<b>Horário de reuniões semanais por área</b>				
<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
	Reunião Ciências Humanas e Ensino Religioso		Reunião Linguagens e Códigos	
Reunião Ciências da Natureza				
		Reunião Matemática		

### Considerações finais

A implementação do Referencial Curricular na rede estadual de ensino é uma tarefa desafiadora que não pode ser de responsabilidade exclusiva da escola. Exige a constituição de uma rede de cooperação entre escolas e CREs, Secretaria da Educação (SE)

e outras instituições, pois a apropriação do Referencial Curricular pela equipe gestora, docentes e demais membros da comunidade escolar, deve ser processual e sistemática.

Nesta perspectiva, a SE disponibilizará espaço virtual no seu site para apoio

pedagógico e divulgação de práticas docentes exitosas. A CRE deverá assessorar o processo de estudo do Referencial, a revisão da proposta pedagógica, dos planos de estudos e dos planos de trabalho dos professores, viabilizando e otimizando as orientações dos Referenciais.

Para complementar a formação dos professores, as Instituições de Ensino Superior (IES) da região poderão ser chamadas a integrar essa rede, dando continuidade, em sintonia com o Referencial Curricular, à formação iniciada no curso Lições do Rio Grande que visa a capacitação dos professores, de todas as áreas e disciplinas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, para implementar o currículo escolar com foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

À equipe diretiva da escola, cabe garantir as condições para que essas ações se efetivem, a partir:

- da divulgação do Referencial Curricular à comunidade escolar;
- do planejamento das reuniões pedagógicas, envolvendo todos os professores;
- da implementação de medidas administrativo-pedagógicas, que visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, tais como as sugeridas neste texto.

Assim, será possível fazer, de modo mais seguro, a transição entre a escola voltada para a memorização de conteúdos para a escola interativa, que atende aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização do currículo no desenvolvimento de competências e habilidades.

Cumpra-se reafirmar que a essência do trabalho da escola é o ensino e a aprendizagem.

A autonomia da escola será tão ou mais efetiva, na medida em que reconhecer o seu papel social, tiver clareza de seus fins e que seus professores dominem os conhecimentos e a metodologia da sua área de atuação, e, principalmente, que assumam o compromisso de que cada aluno aprenda o que é adequado para a sua série, conforme a meta do Movimento Todos pela Educação.

Para concluir, cabe referir Guiomar Namó de Mello (2004), quando diz: ***“As normas, vale lembrar, não mudam a realidade da educação. Elas apenas criam as condições para que as mudanças sejam feitas pelos únicos protagonistas em condições de fazê-las: as escolas e seus professores.”***

## Referências

MELLO, Guiomar Namó. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.  
PIMENTA, Selma Garrido. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. Disponível em [www.srmariocovas.sp.gov.br](http://www.srmariocovas.sp.gov.br) acesso em 19 julho 2009.

PORTELLA, Adélia e ATTA, Dilza. *Dimensão Pedagógica da Gestão da Educação*. Guia de Consulta para o programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM II. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 1999, p. 77-114.

# Área de Linguagens e Códigos: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física

37

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348)<sup>1</sup>

## 1 Caracterização da área

A área de Linguagens e Códigos trata o conceito central de **linguagem** como a capacidade humana de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. Isso quer dizer que a cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica. Através dela, os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nas situações que encontram em sua vida cotidiana. Pelo uso da linguagem, o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive. Isso significa que os sentidos produzidos se expressam por meio de palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Esses modos de expressão dão concretude às diferentes disciplinas<sup>2</sup> componentes da área: a Língua Portuguesa e Literatura, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e a Educação Física.

O objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos na educação básica é

contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação. Através desse conhecimento, o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante

**A cada linguagem correspondem códigos específicos, mais estáveis, mas que acima de tudo a linguagem se atualiza na prática, é historicamente construída e dinâmica.**

nas diversas práticas sociais das quais quer participar. Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte. Um ensino que busca esse objetivo requer vivência com a diversidade

<sup>1</sup> BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>2</sup> Apesar de serem usualmente entendidos como sinônimos, há diferenças sutis entre os termos disciplina e componente curricular. *Disciplinas* são conjuntos de conhecimentos específicos que delimitam, por tradição, as fronteiras entre conteúdos escolares distintos. *Componentes curriculares*, por sua vez, são todos os elementos que constituem os diferentes níveis de ensino de um projeto curricular. Portanto, as disciplinas são também componentes curriculares, pois fazem parte do currículo, mas nem todo componente curricular pode ser considerado uma disciplina, como no caso dos temas transversais.



no uso dos códigos em diferentes cenários de atividades humanas; reflexão sobre as significações que esses usos podem ter, levando em conta sua constituição histórica e situada, e novas oportunidades de uso para possibilitar uma participação mais autoral, singular e responsável na busca pelo seu próprio dizer e fazer. O efeito de um ensino que cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com as linguagens. Com essa perspectiva, as disciplinas da área de Linguagens e Códigos compartilham princípios, competências, conceitos e práticas que possibilitam uma articulação didático-pedagógica interna. É disso que trata esta seção dedicada aos Referenciais de área: as balizas discutidas aqui terão um papel norteador para os Referenciais de cada uma das disciplinas.

## 2 Os princípios educativos

Considerando a importância de pressupostos que extrapolam as questões de linguagem, dois princípios orientam a área: o direito à **fruição** e o exercício da **cidadania**.

Por **fruição** entende-se o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana. Basta dar uma olhada nos dicionários da língua: fruir é, ao mesmo tempo, fazer uso de uma oportunidade e ter prazer: não se pode esquecer que uma expressão consagrada em nossa língua é “gozar de um direito”.

A fruição da Literatura, por exemplo, pressupõe um leitor que exerça o direito de escolha do texto que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva, pois a leitura literária possibilita a recriação do mundo e da própria vida de cada um. Nas artes, a fruição está relacionada ao desenvolvimento dos sentidos e da sensibilidade.

de. Apreciar uma obra de arte pode ser uma oportunidade de ampliação do olhar, da escuta e da percepção como um todo: seja ouvindo música, visitando um museu ou assistindo a uma peça de teatro ou a uma apresentação de dança, temos a possibilidade de vivenciar novas perspectivas e recontextualizar ou ampliar a forma de ver mundo e a nós mesmos. A fruição, na Educação Física, pressupõe um aluno que, por exemplo, exerça o direito de saber jogar: não apenas conhecer as regras ou a “mecânica” de um determinado jogo, mas saber “curtir” a riqueza lúdica dos jogos, saboreá-los como ferramenta de integração entre pessoas, grupos sociais ou étnicos e reinventá-los em meio à monocultura esportiva reinante nas práticas corporais contemporâneas.

Já a **cidadania**, tão discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde suas primeiras versões, deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação. Conforme Sacristán<sup>3</sup>

Os seres humanos são mutuamente dependentes uns dos outros por sua própria natureza, qualidade que expressam no processo de socialização e civilização que experimentam. No transcurso do mesmo, os indivíduos estabelecem contatos e interdependências por motivos diversos, que supõem diferentes tipos de laços que criam afinidades entre eles; aproximações e distanciamentos que sentem com diferente grau de intensidade, constituindo, assim, comunidades diferentes das quais pertencem e nas quais são reconhecidos. As liberdades e a autonomia precisam tornar-se compatíveis com o es-

<sup>3</sup> SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 102-103.

tabelecimento de vínculos com os demais, necessários para não ficarem desarraigados, isolados no egoísmo, distanciados pela falta de solidariedade ou confrontados pela competitividade, pelas ideias ou pelos ideais. A educação deve contribuir para assentar e fundamentar estas duas dimensões aparentemente contraditórias: ser um instrumento para a conquista da autonomia e da liberdade e, ao mesmo tempo, fomentar o estabelecimento de laços sociais para a aproximação aos demais e para a convivência pacífica com eles, pelo menos.

Esses dois princípios gerais – fruição e cidadania – supõem o reconhecimento de que educar é construir subjetividades. Nessa construção, para a área das Linguagens e Códigos, é fundamental o desenvolvimento de uma clara noção de autoria. É princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis. A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores.

**A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida.**

### As competências transversais

Nos Referenciais Curriculares da educação básica do Rio Grande do Sul, três competências transversais são tomadas como objetivos de todas as áreas: **ler, escrever e resolver problemas**. Na área de Linguagens e Códigos, essas três competências são definidas do modo que segue:

• **Ler:** (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares; isto é, as atividades e perguntas de compreensão, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a leitura, seja do texto escrito, do texto imagético ou do texto musical. A progressão se dará através dos diferentes cenários e atividades nas quais os alunos, na sua faixa etária, se envolvem ou podem se envolver (ver progressão curricular, p. 42).

• **Escrever:** produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores em veículos distintos e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Da mesma forma que a leitura, a escrita envolve codificar letras, sons, imagens, gestos para expressar significados possíveis, participar da construção de sentidos do texto, usando o conhecimento prévio e o repertório de recursos expressivos das linguagens que conhece, selecionar e usar esses recursos, adequando-os aos propósitos e interlocutores pretendidos e analisar criticamente o texto construído como atualização de um determinado contexto de produção impregnado de valores sociais. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de escrita. Ensinar a escrever ou formar

autores do seu dizer significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares; isto é, as tarefas de escrita, desde o ensino fundamental até o ensino médio, devem contemplar todas as habilidades que compõem a produção de textos. A progressão se dará através dos diferentes cenários e atividades nas quais os alunos se envolvem ou podem se envolver (ver progressão curricular, p. 42).

• **Resolver problemas:** a resolução de problemas envolve dois âmbitos complementares. Num deles, ao ler e escrever, o próprio encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, ou seja, não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto: o texto mesmo é um lugar de resolução de problemas, exigindo do leitor/escritor a integração simultânea de várias práticas complexas. Num outro âmbito, mobilizar o texto para a expressão de si e para a compreensão da realidade é também resolver problemas. As informações, os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto podem ser postos em ação pelo aluno para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma mais autônoma e responsável.

## 4 As competências gerais

Além dessas três competências transversais, a área de Linguagens e Códigos articula competências gerais relativas a três diferentes eixos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. O primeiro reúne as duas funções nucleares e indissociáveis da linguagem: possibilitar a significação do mundo, tornando a realidade acessível e palpável (Representação), e interagir com os outros (Comunicação). Os dois outros detalham, didaticamente, esses aspectos do funcionamento da linguagem, através de competên-

cias que possibilitam conhecer as formas de representar o mundo (Investigação e compreensão) e interagir com o outro (Contextualização sociocultural).<sup>4</sup>

As competências vinculadas a esses eixos são:

### • Representação e comunicação

- usar as diferentes linguagens em práticas sociais diversas;
- refletir sobre as relações entre os recursos das diferentes linguagens e os possíveis contextos de interação;
- refletir sobre as linguagens como modos de organização cognitiva da realidade e de expressão de sentidos, emoções, ideias e experiências do ser humano na vida social;
- selecionar recursos simbólicos para participar como autor nos diferentes contextos de interação;
- utilizar as tecnologias da informação e da comunicação em contextos relevantes para a vida (família, escola, trabalho, lazer e outros).

### • Investigação e compreensão

- analisar e interpretar os recursos expressivos das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento, de modo contextualizado, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura;
- compreender diferentes línguas, manifestações artísticas e a cultura corporal de movimento como geradoras de significação e integradoras da organização de mundo e da própria identidade;
- construir categorias de diferenciação e apreciação, no âmbito das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento;
- experimentar modos de criação, no

<sup>4</sup> Localizados num ponto da história da reflexão acerca do papel da educação básica, os PCNEM e PCN+ separam os eixos cognitivo e sociocultural. Na perspectiva adotada pelo presente documento, as capacidades cognitivas são entendidas a partir de uma perspectiva sociocultural, que vê a contextualização de maneira indissociável do desenvolvimento dessas capacidades; ou seja, a aprendizagem das diferentes linguagens, a socialização e a constituição do sujeito são um e o mesmo processo. Em consequência, as línguas, as manifestações artísticas e as práticas corporais sistematizadas participam dos processos de comunicação, pois os constituem, assim como constituem os sujeitos e as próprias estruturas sociais.

âmbito das línguas, das manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento;

- articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos;
- associar a produção de conhecimento em diferentes áreas às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar;
- reconhecer nas tecnologias de informação e de comunicação possibilidades de integração de diferentes linguagens, códigos e meios de comunicação, bem como o modo como se relacionam com as demais tecnologias.

### • **Contextualização sociocultural**

- compreender as linguagens e suas manifestações como fontes de conservação e mudança, legitimação e questionamento de acordos e condutas sociais;
- reconhecer o potencial significativo das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas como expressões de identidades, de culturas e de períodos históricos;
- compreender como os contextos de constituição e de circulação afetam os sistemas simbólicos de diferentes linguagens;
- respeitar e valorizar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas utilizadas por diferentes grupos sociais, como forma de reconhecer e fortalecer a pluralidade sociocultural;
- conhecer e usar diferentes manifestações das línguas, das artes, das práticas corporais sistematizadas para acesso a outras culturas, reflexão sobre a própria cultura e sobre relações de pertencimento;
- preservar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas, utilizadas por diferentes grupos sociais ao longo da história, como forma de constituir a memória cultural e torná-la acessível às novas gerações;
- compreender o patrimônio linguístico, cultural e artístico nacional e internacional como manifestação de diferentes visões de mundo ligadas a tempos e espaços distintos e como formador da própria identidade;

- reconhecer o impacto das tecnologias de informação e de comunicação na vida social, nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento.

O eixo **Representação e comunicação** apresenta as competências nucleares da área de Linguagens e Códigos. Nele, as quatro primeiras competências listadas constituem um ciclo há muito tempo assinalado pelos PCN, tanto os de ensino fundamental como os de ensino médio: uso-reflexão-uso, indicando que o uso é, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino. Nas práticas sociais, dá-se a expansão da capacidade de uso das linguagens e, pela reflexão, são construídas novas capacidades, que possibilitam um uso cada vez mais complexo de diferentes padrões das linguagens.

Na escola, é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo. O uso motiva à reflexão, que privilegia tanto as funções socioculturais das linguagens (ligadas às interações sociais e à noção fundamental de interlocução) como as funções cognitivas e estruturantes, constitutivas da compreensão de mundo e de nós mesmos. Por fim, fechando o ciclo, retorna-se ao uso, desta vez marcado pela reflexão feita, mais autoral. Esse estágio do ciclo proporciona aos alunos participação social: reconhecem-se como autores, capazes e responsáveis por seu dizer. O cumprimento do ciclo é fundamental no projeto de área aqui proposto e tem repercussões importantes nas práticas adotadas.

**Na escola, é fundamental proporcionar oportunidades significativas de uso das linguagens, pois essa competência é um objetivo central do processo educativo.**

Os outros dois eixos de competências retomam e detalham os elementos nucleares já sinalizados no primeiro eixo. A linguagem

tem uma função cognitiva expressa de maneira mais pormenorizada nas competências do eixo **Investigação e compreensão**. Tem também função sociocultural, desdobrada nas competências interculturais listadas no eixo **Contextualização sociocultural**. A separação desses eixos permite um detalhamento de competências, mas é importante enfatizar que os aspectos cognitivo e sociocultural não são dissociáveis – ambos são fundamentais para a natureza das linguagens, para o que significam na vida humana. Assim, as competências não constituem uma lista sucessiva, ordenada, de aspectos separados entre si. Ao contrário, estão presentes em cada ato de linguagem, em cada texto.

## 5 Os conceitos estruturantes

Os conceitos estruturantes são um conjunto de pressupostos que explicam a perspectiva que a área adota em relação às linguagens. Por serem conceitos comuns às disciplinas da área, dão unidade e explicitam as competências a serem desenvolvidas na educação básica (ensino fundamental e médio).

- **Linguagem:** uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida cotidiana. As linguagens lançam mão de recursos organizados em um sistema e são códigos relativamente estruturados. Essas estruturas, entretanto, não são fechadas – não determinam completamente os sentidos a serem expressos, nem são estáticas. No uso da linguagem, os sujeitos lançam mão de um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, juntos, construir ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação.

- **Representação:** função cognitiva e estruturante da linguagem, que permite constituir a compreensão e significação do mundo e de nós mesmos.

- **Comunicação:** construção conjunta

e situada (no momento em que ocorre) de sentidos; prática social na qual a interlocução pela linguagem ocupa papel central e no curso da qual objetos sociocognitivos, como a informação, a persuasão mútua, a expressão de afetos, a coordenação de ações não linguageiras, etc., podem ser produzidos conjuntamente. A comunicação humana não se confunde com o conceito mecânico de transmissão de informação. Esse, ligado à transferência de dados, como ocorre no telégrafo, nas ondas de rádio e em outros fenômenos tecnológicos, supõe um processo de codificação e decodificação. Nesse caso, há um mecanismo que converte conteúdos em códigos e outro que decodifica, mas ambos são fortemente insensíveis ao contexto, são automáticos, são, num certo sentido, passivos. A comunicação humana envolve também um

**A comunicação humana é, fundamentalmente, desempenho de ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos expressivos de diferentes linguagens constituintes da ação.**

processo de codificação e decodificação, mas o excede. Ela é, fundamentalmente, desempenho de ações em diferentes contextos, utilizando para isso recursos expressivos de diferentes linguagens constituintes da ação. Para cada contexto, em cada evento e de acordo com os participantes envolvidos, os recursos expressivos utilizados têm funções e valores sociais distintos. Para compreender e participar de qualquer atividade humana, é necessário levar em conta o jogo de valores que a organiza e o que está sendo construído pelos participantes no momento em que interagem.

- **Prática social:** conjunto de métodos de que os membros de uma determinada cultura lançam mão para interagir com os outros em cenários diversos; ou seja, as práticas sociais referem-se a modos de fazer as coisas

nas diversas situações sociais recorrentes na vida. Todas as interações humanas são historicamente estruturadas e, ao mesmo tempo, (re)construídas conjuntamente pelos participantes no momento em que acontecem. Isso quer dizer que as práticas sociais agem como reguladoras das atividades humanas e são, ao mesmo tempo, constantemente construídas durante essas atividades.

• **Contexto:** para compreender essa noção é fundamental o reconhecimento de dois elementos: um foco e tudo o que lhe serve de enquadramento. Pertence ao contexto tudo o que contribui para o entendimento do sentido do que está em foco. É composto por um conjunto de fatores (quem, onde, quando, por que, para que) e pelo que as pessoas fazem ao interagir para construir a situação de comunicação e executar a ação social que desejam. O contexto é sempre dinâmico e maleável, isto é, seus participantes o constroem no momento em que estão interagindo, pois tornarão evidente, suas ações, que elementos são considerados importantes para constituí-lo. Só há um sentido particular

**O contexto é sempre dinâmico e maleável, isto é, seus participantes o constroem no momento em que estão interagindo.**

nas linguagens quando as pessoas as usam em um contexto particular. O uso de certos recursos expressivos das diferentes linguagens, em detrimento de outros, já é uma interpretação do contexto e colabora, ao mesmo tempo, para construí-lo.

• **Expressão:** envolve processos de dar forma a conteúdos subjetivos ou pertinentes a um coletivo, abrangendo aspectos do pensamento e da sensibilidade imaginativa. Através da expressão, por qualquer forma de linguagem, é possível dar a conhecer ideias, pensamentos, sensações e emoções.

• **Apreciação:** abordagem crítica e reflexiva de qualquer fenômeno ou manifestação cultural, elaborados através das lingua-

gens expressivas, com vistas à atribuição de significações. A apreciação requer que se utilizem instrumentos apropriados para o entendimento da linguagem em questão, isto é, um repertório de referência para abranger o objeto apreciado em seus mais diversos aspectos.

• **Criação:** ato de dar forma, ordenar, estabelecer sistemas simbólicos, significar o mundo e a experiência. É uma proposição singular e implica a noção de autoria, ou seja, a produção de algo marcado por um modo pessoal de articular o conhecido com o novo. Toda criação surge de um contexto de experimentação e investigação, estando ligada ao já existente, e se constitui em processo de conscientização.

• **Identidade:** posição assumida pelos participantes de uma interação, que inclui diversos elementos resultantes de certa projeção do eu e do tu. As identidades que os sujeitos assumem nas práticas sociais não são estabelecidas *a priori*, mas negociadas a cada momento na interação e decorrem de um trabalho conjunto de todos os participantes. Estes possuem diversos atributos potenciais de identidade que podem ou não se tornar relevantes na interação. Intimamente relacionadas ao conceito de identidade social, estão as noções de pertencimento e de diferença: referir-se à identidade social de alguém é referir-se a suas categorias de pertencimento. Se os participantes negociam traços de uma determinada identidade social, diz-se que eles negociam as características que os tornam membros de um determinado grupo.

• **Patrimônio:** conjunto de bens de importância reconhecida, seja para determinado grupo, região, país ou para toda a humanidade. Para a área de Linguagens e Códigos, interessam em especial os bens simbólicos, ou seja, o patrimônio linguístico, cultural e artístico. O conceito de patrimônio está ligado ao direito de herdar e legar; por isso, a cultura necessita de mecanismos que assegurem sua preservação. Ao educar para a cultura, investe-se na formação de sujeitos livres e autônomos, capazes de “sair

da cultura” para entendê-la, apreciá-la, melhorá-la, preservá-la, reinventá-la. Por isso, o patrimônio cultural (as línguas, as obras de arte, as brincadeiras infantis, as danças, a literatura, os jogos e outros) não pode ser entendido como algo distante e intocável, mas que se atualiza, fraciona, dinamiza. Na escola, o conceito de patrimônio fundamenta a necessidade de dois trabalhos: dar acesso ao patrimônio canônico, muitas vezes desconhecido dos grupos sociais nela presentes, e desenvolver a competência para valorizar e preservar objetos culturais não canônicos, pois também são patrimônio e testemunho dos processos de criação dos grupos humanos a que pertencem.

• **Pluralidade:** as sociedades e, portanto, as linguagens caracterizam-se pela diversidade, heterogeneidade e variabilidade. Ao valorizar apenas processos de padronização, reduzem-se, equivocadamente, as linguagens a códigos rígidos. A sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais e sociais, religiões e línguas. Cada região é marcada por características culturais próprias, assim como pela convivência interna de grupos distintos. Também as linguagens são compostas por formas emergentes e híbridas, como a videoarte, a publicidade, o fanzine. Nesse sentido, a escola deve assegurar o espaço para a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens. As regras do espaço público democrático devem garantir a igualdade do ponto de vista da cidadania e, ao mesmo tempo, a diversidade como direito.

• **Texto:** produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, o texto é resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com

uma intenção responsiva. É a manifestação, por meio de linguagem, das ideias de um autor e destina-se à interpretação de um outro. Na origem, o vocábulo “texto” tinha aplicação restrita a objetos da escrita; atualmente, também se refere à fala e a objetos de linguagens não-verbais ou híbridas, como um filme, uma novela, uma partida de futebol, uma escultura, etc.

## 6 As práticas pedagógicas

### • Progressão curricular

○ Referencial Curricular busca apresentar uma sequência/progressão de competências adequadas a cada ciclo escolar, as quais se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional, sempre orientadas pelas competências mais amplas que são os propósitos de cada disciplina e da educação básica como um todo, aprofundando-as. Essa sequência/progressão está pautada em critérios segundo as características de cada disciplina e dos eixos estruturantes que as compõem.

**Um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc.**

Em linhas gerais, três critérios diferentes são utilizados na sequência/progressão das competências, sem estabelecer, necessariamente, uma ordem hierárquica entre eles.

○ primeiro se pauta pelas **características sociocognitivas** dos alunos, ou seja, nas possibilidades de aprendizagem próprias de determinadas etapas de desenvolvimento e na significação que alguns assuntos podem assumir.

○ segundo sustenta-se na lógica da **estrutura interna do conhecimento** das disciplinas, a qual, dentro de uma ideia de com-

plexificação espiralada, entende que alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros, ainda que sempre retomados em redes de saberes cada vez mais densas.

O terceiro critério de sequência/progressão se refere à **adequação ao contexto** social do projeto curricular, processo pelo qual se procura identificar as competências mais significativas para o entorno cultural do qual provêm os alunos.

Por exemplo, no componente de Língua Portuguesa e Literatura, narrativas de aventura longas, como *Robinson Crusóé* (de Daniel Defoe) ou *Os meninos da rua da praia* (de Sergio Capparelli), podem ser excelentes seleções para grupos de pré-adolescentes. Isso está ligado aos três critérios de progressão assinalados. São narrativas longas de relativa complexidade interna, o que pressupõe o trabalho anterior com textos ao mesmo tempo mais curtos e menos exigentes em termos de manutenção de elementos complicadores na memória, concentração para a leitura de digressões reflexivas por parte do narrador, estratégias para interpretar vocabulário de registro distante dos usos cotidianos etc. Essas características têm relação com o aluno – sua capacidade de sustentar a atenção, seus conhecimentos prévios, etc. – e têm relação com a lógica interna dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura.

Além disso, as narrativas de aventura têm forte relação com o outro critério para a progressão curricular e a sequência de conteúdos: elas estão relacionadas com os enfrentamentos socioafetivos da faixa etária e são relevantes para o contexto do aluno. Nessas narrativas, o herói é defrontado com os desafios e ameaças de um ambiente hostil e lança mão de seus próprios recursos para enfrentá-los e sobreviver, conta consigo mesmo para ir em frente. É mais, muitas vezes, nessas narrativas, o herói colocou-se nesse lugar por suas próprias escolhas, movido pelo desejo e pela curiosidade. Enfim: que é a passagem da infância para a vida adul-

ta se não “aventurar-se e ver-se perdido e só na mata escura”? Dito de outro modo, a simbolização viabilizada por esse gênero literário tem uma função social ligada às vivências presentes no contexto social e cultural de muitos sujeitos no início da adolescência. Essa vinculação, entretanto, não é determinista e automática: primeiro, a idade em que cada grupo cultural passa por essa transformação é bem variável; além disso, a escolha da história a ser lida depende de uma série de avaliações por parte do professor, que vai desde o projeto curricular que está desenvolvendo até o conhecimento das tramas que costumam ter mais ressonância entre seus alunos e da avaliação de suas histórias de leitura. Outro exemplo, neste caso em Artes Visuais: a obra de Iberê Camargo, objeto de estudo importante para dar acesso ao patrimônio cultural gaúcho e brasileiro, pode ser trabalhada em qualquer nível de ensino, com alunos de diversas idades. O modo de abordagem é que varia, sendo determinado pelas características e contextos que se apresentam em cada situação de aprendizagem. O tema das pinturas ou gravuras, neste caso, pode ajudar a definir um percurso de construção de conhecimento em arte. O contato e apreciação dos trabalhos com carretéis ou com bicicletas abrem possibilidades de estabelecer relações com memórias pessoais, ligadas ao brincar da infância e ao lazer, ou a práticas comuns entre pré-adolescentes e adolescentes, contribuindo para que se conscientizem de que as vivências que já têm e tiveram são temas para a simbolização artística. Por meio dessas conexões, pode-se observar como o tema é tratado e apresentado pelo artista e que sentido tem esta forma de tratamento, tanto no contexto de trabalho do artista, acessível através do conjunto da obra e de seu pensamento, quanto para o grupo que observa e interage com as imagens assim formuladas. É possível trabalhar a partir das referências dos próprios alunos em relação ao tema, bem como conhecer, analisar e utilizar os recursos expressivos dos elementos



visuais utilizados pelo artista, da forma como ele os utiliza, e outros recursos ou técnicas, disponíveis para criação de sentido e elaborações poéticas pessoais.

Um outro modo de abordagem pode levar à exploração mais acentuada das qualidades expressivas da pintura de Iberê, mesmo no tema dos *Ciclistas*, que remetem a sentimentos como a solidão, a dor ou ao tema da morte. Esses temas estão relacionados a vivências particulares e pessoais, ligadas ao afeto e à subjetividade, presentes na vida. Há, enfim, escolhas a serem feitas quanto ao

**É fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas.**

modo de trabalhar as obras de Iberê e quanto aos aspectos temáticos ou artísticos a serem abordados, pois dependem dos percursos anteriores dos alunos no campo da educação em arte e das questões relevantes para o grupo no momento momento, de acordo com o projeto de ensino em andamento. Se os alunos nunca ou pouco trabalharam com pintura, a forma de contato proposta com a obra de Iberê se dará de uma maneira diferente da que será escolhida se esta técnica já tiver sido mais amplamente explorada. De qualquer forma, é possível trabalhar com ela em ambas as situações. Cabe ao professor detectar quais são as necessidades para aquele momento e de que forma, atendendo-as, poderá oportunizar a experimentação e ampliação dos conhecimentos artísticos dos alunos. Isso envolve conhecimentos técnicos, perceptivos, as relações que a arte tem com a vida, bem como os pensamentos e sentimentos sobre os mais variados assuntos.

A progressão, então, é estabelecida, nas

várias disciplinas da área, tomando como referência os cenários e atividades nas quais os alunos se envolvem ou podem se envolver. Nas diferentes linguagens, os alunos vão trabalhar, em todas as unidades de ensino, todas as habilidades que compõem as competências de ler, escrever e resolver problemas de forma integrada, com uma progressão de textos que partam de esferas sociais mais próximas para outras onde podem aprender a circular, respeitando sua faixa etária e suas experiências prévias com o objeto de trabalho. Ao mesmo tempo, parte-se do mais concreto para chegar ao mais abstrato.

Essas mesmas orientações quanto à sequência/progressão curricular também são critérios para a seleção dos conteúdos e textos que irão compor o trabalho em cada disciplina e para organizar o trabalho em cada unidade de ensino: do conhecido ao desconhecido e do mais concreto ao mais abstrato.

Nesse sentido, é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas. Se, por exemplo, a concretude da música popular for o critério para a seleção de uma canção para a aula de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, muitas vezes, a abstração exigida para a compreensão da letra ou o desconhecimento de vocabulário pode tornar o trabalho difícil. Considerando essa relativa dificuldade, é importante selecionar textos que desafiem os alunos, mas que sejam possíveis de serem trabalhados. O planejamento cuidadoso das tarefas, que incluem atividades preparatórias para a entrada no texto (que lançam mão do que já é conhecido pelo aluno, trabalham o que é imprescindível para a compreensão antes da leitura) e atividades que o ajudem a usar estratégias adequadas para ler e escrever são fundamentais para o trabalho de leitura e de produção que envolva textos complexos.

Por ser uma orientação com pretensões

universalistas destinadas a todo Estado, este Referencial Curricular organiza a sequência/progressão das competências sobretudo com base nos dois primeiros critérios: características sociocognitivas e estrutura interna do conhecimento. Considerando que o terceiro está diretamente relacionado com os contextos particulares das escolas, entende-se que é uma estratégia de organização da sequência/progressão, tornando adequadas as orientações dos dois outros critérios às características e necessidades locais.

### • **Ler, escrever e resolver problemas**

Priorizar o ensino da **leitura**, da **escrita** e da **resolução de problemas** requer considerar essas três competências como resultado de práticas indissociáveis e fundamentais para a inserção do educando no mundo e sua circulação autônoma e responsável por diferentes áreas de atuação humana. Na leitura, o objetivo não é apenas a formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja o que circula em esferas públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo a sua história de leitor. Essa mesma lógica deve orientar a produção escrita, com atividades voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de iniciação ao mundo do trabalho quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania e da expressão de si. O aluno, ao apropriar-se de tais saberes, poderá, sempre que necessário, mobilizá-los criticamente para criar soluções pessoais para o enfrentamento e a resolução de problemas em sua vida. É importante lembrar que as práticas acima são tratadas sempre de forma integrada e não ordenada: não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.

### • **O currículo em ação**

Um currículo é o que de fato acontece na escola. Uma pedagogia das linguagens fundamenta-se na conversão dos princípios e conceitos discutidos até aqui em práticas pedagógicas que priorizam ações conjuntas de professores e alunos para construir a aprendizagem. Entre essas práticas, destacam-se as seguintes:

**Não se lê e se escreve para, depois, resolver problemas; ao contrário, lemos e escrevemos resolvendo problemas e resolvemos problemas quando lemos e escrevemos.**

• **Tarefas significativas e contextualizadas:** o foco é a construção de conhecimento que tenha significado e relevância. Isso quer dizer que a explicitação das razões para a aprendizagem dos conteúdos e a relação desse conteúdo com as habilidades a serem trabalhadas e com o contexto do aluno são a base para sua construção. Nesse sentido, é preciso tornar o conteúdo relevante aos alunos, para que eles possam fazer uso desse conhecimento para interferir no seu meio.

• **Trabalho interdisciplinar:** considerando que o conhecimento é complexo e a separação de disciplinas tem um objetivo didático de detalhamento e aprofundamento, não se pode perder de vista a relação dos conteúdos trabalhados com as demais disciplinas, dentro da própria área e entre as áreas. Uma alternativa interessante de se trabalhar a interdisciplinaridade é através da pedagogia de projetos, possibilitando despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, por meio de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo.

• **Prática com e reflexão sobre pluralidade e variedade:** é fundamental que os repertórios dos alunos e sua relação com os conteúdos sejam objeto de reflexão e aprendizagem; é a partir da valorização do que

já sabem fazer que os alunos podem compreender e construir outros repertórios. Isso significa levar em conta a diversidade, a heterogeneidade e a variabilidade das linguagens dos diferentes grupos culturais e sociais e entendê-las como manifestações legítimas nos contextos onde ocorrem e que estão construindo. A pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens deve estar presente na aula e a conscientização e a reflexão sobre ela devem ser o caminho para a sensibilização intercultural e o respeito pelo outro.

• **Interlocução e publicidade:** a produção do aluno deve sempre ter em vista com quem está falando e para quem está escrevendo – isso dará a ele a dimensão de sua habilidade e possibilidade de selecionar recursos expressivos adequados ao contexto. Desse modo, criar condições para o uso efetivo de suas produções (em apresentações para colegas, em trocas de diferentes textos com outras turmas na escola, em oficinas de artes visuais, de educação física para a comunidade, em um festival de música ou de quadrinhos, etc.) é a maneira de tornar público o que sabe fazer e, dessa forma, compreender a relevância do aprendizado para além dos muros da escola; é a forma de habilitar à participação no mundo social, que possibilite aos alunos reconhecerem-se como sujeitos capazes de usar e fruir as linguagens como forma de concretizar sua interação com os outros.

• **Aprendizagem como processo (e não como produto):** as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem como uso-reflexão-uso, com oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. Nesse processo, a construção do conhecimento se dá fundamentalmente com o outro e para o enfrentamento de desafios de novos usos das linguagens.

• **Dinâmicas variadas:** o desenvolvimen-

to dos trabalhos deve incluir diferentes dinâmicas em aula (trabalhos individuais, em pequenos grupos e coletivos) para que possam ser respeitadas as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos e, assim, criar oportunidades para a inclusão na comunidade de aprendizagem.

• **Docência com discência:** para a construção de conhecimento é de fundamental importância que os participantes – professor e aluno – tenham atitudes que valorizem a investigação, a busca por soluções, o conhecimento prévio, a reflexão crítica, a abertura para escutar e dialogar com o outro e o comprometimento com o aprender.

### • Avaliação

O sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação. O sistema de avaliação reflete a visão da escola e do professor em relação ao que seja “saber os conteúdos de uma disciplina” e o que envolve “aprender e ensinar competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem desses conteúdos”.

Diferentes instrumentos de avaliação refletem/reforçam diferentes concepções do objeto de ensino e do processo de aprendizagem. Se é intenção, por exemplo, que o aluno desenvolva seu desempenho no uso da língua materna em diferentes contextos sociais, os instrumentos e os critérios de avaliação devem espelhar esse objetivo, orientando aluno e professor quanto à prática de sala de aula, às metas que atingiram ou que devem retomar e aos aspectos que precisam ser priorizados, e de que forma, para assegurar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar. Com base nos resultados de vários processos de avaliação, é possível ajustar e dirigir o ensino visando à melhoria da qualidade.

**A avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar.**

É importante que o aluno conheça os objetivos e participe das decisões a respeito do processo avaliativo desde o início do ano letivo. Nesse sentido, a avaliação é vista como um “contrato” entre professor e aluno: ambos devem definir juntos aquilo que se deseja avaliar e o método e os critérios que serão utilizados. Esse procedimento contrasta com uma perspectiva tradicional de avaliação (classificatória, estática, mecanicista, autoritária e com o foco exclusivo no aluno). Propõe-se aqui uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem. Isso significa orientá-la para uma função formadora, que assegure a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a participação do professor, ambos possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas.

Se saber escrever significa efetivamente escrever um texto adequado a determinado propósito e interlocutor, que seja coeso, coerente e tenha adequação lexical e gramatical, isso será revelado pela tarefa proposta na avaliação e de critérios de correção que levem em conta todos esses aspectos. Considerando que uma das práticas educativas unificadoras da área apoia-se no processo uso-reflexão-uso, instrumentos de avaliação coerentes com essa proposta são tarefas de uso das linguagens em contextos já trabalhados em aula, pois elas explicitam as condições de produção do que o aluno deve produzir. Na disciplina de Educação Física, por exemplo, se a tarefa é construir uma apresentação em *PowerPoint* (ou cartaz) para os colegas sobre os jogos e brincadeiras infantis

dos seus antepassados, explicando-os, com base em entrevistas com pais e avós, critérios como relevância das informações utilizadas, indicação de fontes, organização da informação no suporte utilizado e linguagem (levando em conta a interlocução com colegas) são relevantes para a avaliação da tarefa. Ao cumpri-la, o aluno estará demonstrando que soube pesquisar, ler, escrever e sistematizar informações para o propósito e interlocutores solicitados. Se não conseguir cumprir algum dos passos imprescindíveis para a elaboração da apresentação, será necessário avaliar como novas oportunidades (e/ou novas parcerias) poderão ser incentivadas para que possa aprender.

Nessa perspectiva de uso das linguagens adequadas a diferentes contextos, a noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem deve ser revista. Uma e outra, entretanto, podem ser sinalizadoras da necessidade de maiores oportunidades de prática a serem disponibilizadas pelo professor. Estas podem ser criadas quando se constroi um ambiente no qual a ansiedade e a angústia do aluno quanto a cometer erros são minimizadas e no qual a experimentação e a pergunta são valorizadas como parte do processo de aprendizagem.

Quando o contexto da produção solicitada (por exemplo, a apresentação para a outra turma sobre os jogos e brincadeiras infantis antigas) justificar uma correção (por exemplo, o *PowerPoint* está confuso quanto à organização da informação, as informações sobre as brincadeiras foram insuficientes para o entendimento dos colegas ou a estrutura do texto está inadequada para uma apresentação escolar), é importante negociar com os alunos quando as correções serão feitas e como. Para a construção conjunta do conhecimento, a confiança e a compreensão coletiva de que o foco está na aprendizagem (e não na punição) são fundamentais. Além disso, mais eficiente do que a correção do erro em si é oferecer novas oportunidades de prática.

Para finalizar as orientações deste Referencial Curricular, vale lembrar que integram também a organização do currículo a distribuição das horas que professores e alunos dedicam ao processo educativo no interior da escola e fora dela, aspecto central para o êxito da educação, pois é capaz de transformar a escola em espaço adequado, atraente

**A noção de certo/errado deve ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção, e a necessidade de correção como forma de promover a aprendizagem deve ser revista.**

e motivador para professores e alunos, seus protagonistas mais importantes. Para isso, mais do que referenciais orientadores, é também importante enfrentar aspectos de gestão que possam contribuir para a definição responsável da carga horária das disciplinas, da fixação dos professores no menor número de escolas possível, da destinação de tempo para planejamento, estudo e formação em serviço. Em outras palavras, qualquer diretriz curricular só poderá ter eficácia se for articulada com uma política educacional empenhada em assegurar condições básicas para uma relação pedagógica significativa, única forma conhecida de colocar efetivamente um currículo em ação.



**Língua Portuguesa  
e Literatura**

**REFERENCIAL  
CURRICULAR**

**Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões**





# Educação linguística e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura

## Primeiras palavras

Este Referencial para o ensino da educação básica, abrangendo as séries/anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, propõe a união de dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura. Estudar língua e literatura em uma única disciplina decorre do entendimento de que, em ambas, o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. A união desses componentes numa única disciplina fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura. Além disso, não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, aquele mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua, limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa.

Os princípios fundamentais, para a disciplina, estão ancorados no que já foi apresentado no documento mais geral, da área de Linguagens e Códigos, e foram discutidos e formulados em conjunto com os autores dos Referenciais Curriculares dedicados o ensino e à aprendizagem de outras línguas na escola, seja o inglês, o espanhol ou qualquer das línguas que venham a ser oferecidas como disciplina escolar. Assim,

língua e literatura estão reunidas em uma única disciplina, e suas orientações pretendem dar suporte à atividade escolar com todas as línguas. Tal trabalho deve ser realizado em conjunto e convergir para objetivos comuns, dando ao aluno condições de, ao longo da escolaridade, ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, de chegar à compreensão de conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato.

A disciplina é, portanto, concebida na perspectiva da construção de uma educação linguística, que se dá no trabalho com diferentes línguas, e que se integra às outras linguagens, na educação escolar. Esse compromisso levou à constituição de um trabalho conjunto com a equipe responsável pelos Referenciais Curriculares das línguas adicionais. Convidamos os professores de Língua Portuguesa e Literatura a fazerem o mesmo, chamando a atenção para a importância de agirem em conjunto na escola, de conhecerem os documentos específicos de cada disciplina da área das Linguagens e Códigos e reconhecerem, na leitura dos referenciais destinados às línguas adicionais, os pontos de contato, e até mesmo os vários elementos trabalhados em coautoria<sup>1</sup>.

Retomando os Referenciais de área, em sua definição de linguagem, interpretamos as **línguas humanas** como formas de articular significados coletivos em **códigos**, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão deles como recursos para produzir e compartilhar

<sup>1</sup> Remetemos o leitor a Bagno e Rangel (2005) para a discussão dessa perspectiva de educação escolar.



sentidos. Isso quer dizer que cada língua corresponde a um sistema estruturado, mais estável, mas que acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico. Através da língua (materna ou outras), os sujeitos agem no mundo social, participam em interações com o outro nos mais variados contextos. Mergulhados no uso de sua língua (ou de outras), os sujeitos constituem a si mesmos, constroem conjuntamente uma compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, reconstróem continuamente a própria língua. Enfim, ao privilegiar a língua portuguesa e a literatura, a disciplina tem, necessariamente, como objeto, o uso da linguagem, pois é na constante construção da vida social viabilizada por tal uso que o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive<sup>2</sup>.

### O texto como objeto de ensino

Em virtude da assumida concepção de linguagem e, portanto, de língua e dos objetivos aqui estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, as competências nucleares a serem desenvolvidas ao longo da educação básica nas aulas e atividades ligadas a esta disciplina são:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social.

Essas competências nucleares podem ser

desdobradas em quatro conjuntos de práticas de linguagem, pois a leitura refere-se tanto a textos orais como escritos, literários ou não, e a produção de textos refere-se tanto à escrita como à fala. Então, é diretriz fundamental para o ensino da disciplina que esteja centrado nestas quatro práticas: **com-**

**- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;**  
**- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social.**

preensão oral, leitura, escrita e fala. Isso significa que a unidade em torno da qual se faz todo o trabalho de Língua Portuguesa e Literatura é o texto, ponto de partida e de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam. Em consequência, o texto é organizador dos planos de estudos<sup>3</sup>, da progressão curricular, das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos e dos conteúdos a serem trabalhados ao longo da escolaridade<sup>4</sup>.

Nas práticas de linguagem desenvolvidas no âmbito da escola, o conceito de letramento tem papel importante. No acesso pleno de todos os alunos às culturas de escrita está um dos principais compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Esse ponto de vista não exclui a necessidade da exploração da oralidade na disciplina. Pelo con-

<sup>2</sup> Com relação ao pensamento sobre linguagem, língua e literatura que amparam este trabalho, remetemos o leitor a Bakhtin (1981; 2003) e à introdução ao pensamento do autor em Faraco (2003). São também aportes importantes as concepções acerca do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1999), retomados em trabalhos como Freitas (2002), Galdi e colegas (2006), Mortimer e Smolka (2001) e Terzi (2001). Outros aportes teóricos, motivados por inquietações pertinentes ao problema da língua como forma de linguagem, e, portanto, como sistema indeterminado e ligado à atividade do sujeito ou à interação social, aparecem em Bronckart (1999, 2006), Erickson e Schulz (2002), Flores (2001), Flores e Teixeira (2005), Morato (2005). Por fim, embora discuta conceitos não retomados nestes Referenciais, são ainda orientações importantes aquelas discutidas em Indursky (2000), Indursky e Ferreira (2007) e Possenti (1993; 2005), pois respondem a questões relacionadas às que se levantam aqui e têm forte presença na rede conceitual presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>3</sup> Para uma discussão da noção de plano de estudos, ver Filipouski e Schäffer (2005).

<sup>4</sup> Essa questão da centralidade do texto tem antiga tradição na discussão do ensino de português. Remetemos a Galdi (1984; 1993), obras inaugurais e seminais no que toca a essa opção pedagógica. Para uma discussão geral do ensino da Língua Portuguesa centrado no texto, remetemos o leitor a Antunes (2003), que estabelece uma interlocução muito direta com os professores.

trário, em diversos contextos de uso da língua falada, principalmente os públicos e institucionais, as práticas de linguagem serão letradas, pois em tais contextos se fazem presentes fortes efeitos de continuidade entre fala e escrita. São, enfim, contextos de fala nos quais diversos textos escritos tornam-se, de algum modo, relevantes, o que é sinalizado às vezes pela presença concreta de textos escritos, mas, em muitas outras, pelos contornos a partir dos quais o diálogo é constituído, em sua organização macroestrutural e nos usos mais

pontuais dos próprios recursos da língua. Assim, a ampliação das competências de uso da língua que deve ser oportunizada aos alunos inclui e privilegia a diversificação dos sentidos do letramento, de tal forma que eles possam agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, mas também por meio da escrita, lendo e produzindo textos, por meio de interações nas quais lancem mão de competências para ler e para produzir textos orais letrados<sup>5</sup>.

## 1 Leitura e formação do leitor

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não.

Podemos responder a um texto recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo que não sabíamos e precisávamos saber, debatendo, escrevendo um novo texto, esperando avidamente pelo novo título a ser publicado por um mesmo autor, dobrando à esquerda na próxima esquina, decidindo consultar um médico ou observando os horários para tomar um medicamento, ligando novamente a televisão no horário de veiculação de determinado programa ou tentando evitar que alguém o faça, e assim por diante. Tudo isso depende da fi-

nalidade de leitura e do gênero do texto lido. Ao mesmo tempo, essas ações, que se constituem socialmente como possíveis respostas a textos lidos, ilustram o fato de que, em nosso contexto, o letramento integra as mais variadas práticas sociais vividas pelos grupos que a ele têm acesso mais intenso, pois é função da escola e, em especial, da educação linguística – nas aulas de Português e Literatura e de Línguas Adicionais – ampliar a cultura de escrita dos estudantes, atribuindo novos sentidos ao letramento em suas vidas.

Para tanto, é importante que as práticas pedagógicas procurem resgatar, mediante o planejamento das tarefas de leitura e durante

**Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto.**

<sup>5</sup> Quanto ao conceito de letramento e sua importância para uma pedagogia da língua, ver Britto (2007), Kleiman (1998; 2005), Kleiman e Mantencio (2005), Marcuschi (2001) e Soares (1999).

a interação em sala de aula, a possibilidade de a leitura converter-se em construção de sentidos. Ainda que limitadas ao contexto concreto da escola, a leitura do texto em sala de aula e em tarefas para fazer em casa ou em outras oportunidades, fora da sala de aula, deve ter sempre uma finalidade reconhecível e compatível com o gênero do texto lido. Somente assim, a leitura torna-se significativa, pois, de alguma forma, retoma as situações sociais nas quais o texto encontra suas funções. Comparado à ideia de que ler é simplesmente uma atividade linear de decodificação, esse esforço por recuperar nas aulas as funções sociais do texto e da leitura aponta para uma série de consequências. Especialmente, o professor, em sua prática pedagógica, deve opor-se à concepção de que é preciso primeiro explorar palavras e frases isoladas, para então poder chegar a textos complexos, ou ainda, de que o trabalho sobre o texto se faz sobre suas estruturas gramaticais, tomadas isoladamente, ou sobre seu vocabulário, retirado do texto e discutido fora de contexto, especialmente para análise e classificação.

Atividades de construir sentidos conjuntamente estão sempre no centro da leitura que procura ampliar as oportunidades de letramento do aluno. A reflexão sobre a língua como sistema, ainda que corresponda a uma especificidade da disciplina, está submetida à centralidade do sentido e da leitura como ação, como prática social. Da mesma forma, a retomada de elementos históricos e o conhecimento sobre o sistema literário estão submetidos à centralidade da leitura do texto literário, como experiência estética e como modo específico de conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo como do de pertencimento a uma história cultural e nacional. Além disso, ao reconhecer que o texto expressa uma posição de autor e um conjunto de valores fundamenta a prática pe-

dagógica deve ser oportunizando ao aluno o desenvolvimento de atitude crítica diante dos textos. Nem o peso histórico do sistema da língua, nem o dos cânones da literatura devem ser trazidos para a aula como formas de calar, escolarizando a leitura e anulando o leitor. A função dos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura é enriquecer o diálogo, mas, frente a muito do que se conhece da tradição escolar, é preciso lembrar que, sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo nem leitura.

**Atividades de construir sentidos conjuntamente estão sempre no centro da leitura que procura ampliar as oportunidades de letramento do aluno.**

Ao ter esses dois elementos como horizonte – a leitura como prática significativa e o desenvolvimento de atitude crítica diante do texto –, o desenvolvimento da leitura supõe o contato entre os educandos e uma variedade de textos pertencentes a diferentes gêneros. A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. Também favorecerão a mobilização do ato de ler como forma de aprender, permitindo que esta atitude se estenda para além da escola<sup>6</sup>.

Nestes Referenciais Curriculares, privilegiam os gêneros ligados às esferas públicas: os gêneros institucionais (como as leis, os debates políticos ou as cartas de reclamação, etc.), os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, ou à própria vida na escola (como a exposição

<sup>6</sup> Ver, com relação à questão do ensino da leitura, inclusive da leitura literária, Galarza (2008), Marcuschi (2005) e Soares (2003); ver também Schlatter (2009), que discute muitas das orientações pedagógicas aqui oferecidas. Freire (1982) permanece como referência fundamental para a discussão da leitura na escola.

oral, o verbete de enciclopédia, o artigo de divulgação científica, etc.), os gêneros ligados à mídia de massa (como a notícia, o anúncio publicitário, etc.) e de forma especial os gêneros literários (a lírica, o drama e a narrativa, em todas as suas espécies e formas de atualização).

Os exemplos listados confirmam que **leitura** e **texto** aqui não se referem apenas à forma escrita. Também está suposta a leitura, responsiva e crítica, de textos orais e outros, que utilizam diferentes modalidades não verbais de linguagem. Alguns exemplos são o anúncio publicitário, que pode ser falado ou escrito e para o qual o uso de imagens é fundamental, ou documentários em vídeo, sobre temas da cultura brasileira, das ciências naturais, etc. Tanto um gênero como o outro supõem processos de leitura que exigem aprendizagens específicas e até afastadas do conhecimento da língua portuguesa ligado às conversações diárias: o vocabulário e as estruturas sintáticas são afetados pela escrita. Assistir a um documentário histórico em vídeo, por exemplo, é uma atividade ligada à oralidade, mas também um evento de letramento, em virtude de várias características do gênero e, acima de tudo, pelo fato de que o gênero alude a contextos de interlocução relacionados à construção de conhecimento sistemático, com fortes efeitos de continuidade entre fala e escrita. Além disso, por ser um vídeo, várias integrações entre linguagem verbal e não verbal serão relevantes para a construção do sentido.

A definição da competência de ler, já estabelecida no documento da área de Línguas e Códigos, afirma que ler implica combinar letras/sons, palavras, frases, isto é, decodificar; enquadrar o texto, literário ou não, a partir de uma série de conhecimentos prévios e de elementos contextuais, isto é, colocar processos ativos de interpretação em curso, mas também reagir ao texto, participar e dialogar. Nesse diálogo, interessa o desenvolvimento de atitude crítica: todo texto tem um autor que o produziu em um contexto, por isso está impregnado de valores e

expressa um ponto de vista. Cumpre ao leitor reconhecê-lo e posicionar-se diante dele.

A leitura do texto escrito envolve capacidade para decodificar o sistema alfabético da língua. Alfabetização e letramento são processos indissociáveis, e o professor, em especial nas séries/anos finais do ensino fundamental, deve estar atento para as competências ligadas ao código que seus alunos já adquiriram, partir do que já sabem e lançá-los adiante, oportunizando que se concentrem no que ainda precisam aprender. Simplesmente dizer que a alfabetização era tarefa dos anos iniciais não é atitude geradora das ações pedagógicas necessárias para viabilizar o domínio do código, este também fundamental. O trabalho sobre o código deve ser realizado de modo compatível com o que se estabelece aqui: contextualizado, privilegiando sentido e função social. Para alguns alunos, isso ainda não terá sido esgotado nos anos iniciais do ensino fundamental e é tarefa da escola favorecer esta aquisição.

## Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a ler

Parte-se do pressuposto de que, no contexto escolar, estão leitores em formação. Nesse sentido, um passo importante na constituição de um currículo é a transposição, para o tempo da escola e para o espaço da sala de aula, de práticas e processos inerentes à leitura, tal como se dá em atos de leitura socialmente significativos e não escolares. Pode-se dizer que, no ensino e na aprendizagem da leitura, há conteúdos procedimentais a serem incorporados à rotina das aulas e, assim, aprendidos pelos alunos.

Dentre os conteúdos procedimentais de didatização da leitura, destacamos:

### • Preparação para a leitura

Nas práticas sociais de leitura, o contexto específico em que lemos um texto, nossos objetivos ao lê-lo, suas características gerais e de seus gêneros, como o suporte, por exem-

plo, condicionam as previsões de leitura e a adoção de uma série de ações para ler em detrimento de outras. Isso significa que começamos a ler e a lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de lê-lo no sentido verbal mais estrito. Na sala de aula, tais procedimentos são didatizados em tarefas preparatórias para a leitura. Durante a realização dessas tarefas, o grupo poderá trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão. As atividades de aproximação ao texto colaboram para que, ao iniciar a leitura, o aluno tenha condições de relacionar-se interativamente com ele, confrontando suas previsões com que encontra no texto verbal, realizando seleções, escolhendo modos de ler e estratégias para lidar com o que o texto lhe trazer de novo.

### • **Leitura e compreensão global do texto**

Para favorecer a compreensão global e a atitude responsiva dos alunos à leitura dos textos, esta deve ter finalidades compartilhadas pelos leitores em sala da aula, o que precisa ser sinalizado por tarefas específicas estabelecidas antes de o aluno começar a ler. Em textos curtos, a serem lidos integralmente em sala de aula, as finalidades da primeira leitura são estabelecidas numa proposta que sucede à “preparação para a leitura” e antecede ao mergulho do aluno no texto, para estudo. Isso oportuniza ao aluno concentrar sua atenção em elementos que viabilizem a leitura global do texto. Na leitura literária, as finalidades obedecem a pactos de leitura previamente estabelecidos: lê-se para falar do que leu, para debater a leitura, para contrastar o lido com outra experiência do repertório artístico, para recomendar ou não o texto, e assim por diante. A formulação dessas tarefas obedece a dois princípios: a circulação social do gênero do texto lido e o projeto pedagógico em curso.

Ao recuperar, em sala de aula, as finalidades de leitura compatíveis com a circulação social do gênero do texto lido, é importantíssimo lembrar que, no cotidiano dos leitores, não se lê um poema para encontrar substantivos; não se lê instruções de um formulário de modo corrido e independentemente da ação de preenchê-lo; na leitura do jornal, não se lê a integralidade dos textos verbais contidos na página, pois ela é antecedida por uma leitura global de diversos textos de apoio que permite a seleção do que será lido de modo integral; não se lê livros de referência, como um guia ortográfico ou a lista telefônica, de modo corrido; não se lê uma história em quadrinhos para analisar o traço do autor ou o uso de sinais gráficos. O poema é lido para fruição, para estabelecer contatos entre emoção e compreensão de si e do mundo. Textos que regulam comportamentos, como instruções de preenchimento, receitas e regras de um jogo, costumam ser lidos ao longo do desempenho das ações a que se referem. Livros de referência servem à busca de informações específicas, como um número de telefone ou a regra de emprego do hífen em compostos. O jornal diário é lido de modo a obter informações globais dos tópicos veiculados (por meio das manchetes, retrancas, imagens, etc.) e seletivamente, com fortes efeitos do contexto de recepção para o caso da leitura integral de alguns dos textos (como a confiança do leitor em algum autor de editoriais, o gosto por um cronista, o interesse em política, em futebol, em horóscopo, etc.). As histórias em quadrinhos são lidas como uma forma lúdica de tomar contato com interpretações específicas da realidade e simbolizar emoções. É importante que as atividades globais de compreensão do texto sejam facilitadas pelo estabelecimento claro de propósitos de leitura na tarefa apresentada pelo professor, pois a compreensão do texto na leitura socialmente situada é marcada por finalidades. No caso da sala de aula, também as finalidades didáticas estarão em jogo, e é necessário compa-

tibilizar da leitura com o projeto pedagógico em curso: que temática está sendo discutida? O que o aluno fará em seguida? Em que momento desta unidade didática o texto será retomado e com que função? Essas são perguntas que auxiliarão o professor primeiro a selecionar gêneros e textos e, em seguida, a propor a tarefa de leitura, que, não custa reiterar, deverá ser compatível com as finalidades que o gênero tem em sua circulação social extraescolar. Por fim, é importante separar a leitura do estudo do texto, deixando as atividades mais fortemente escolarizadas e voltadas à aprendizagem não só da leitura, mas também da língua e da literatura, para um momento nitidamente distinto do inicial. Assim, leitura e estudo do texto são conteúdos procedimentais diferentes que podem se concretizar por meio de leitura silenciosa ou leitura em voz alta.

**Leitura silenciosa:** a leitura silenciosa do texto escrito é enfatizada nestes Referenciais por ser o modo dominante de ler nas práticas contemporâneas. Se os alunos não pertencem a culturas de convivência intensa e variada com práticas letradas, como aprenderão a ler como se lê nessas práticas se não o fizerem na escola? Note: é raro que um leitor de jornal impresso ou de revistas, um leitor de romance, um leitor de livros de autoajuda, etc., tome um texto e o leia em voz alta. Há contextos em que isso acontece, mas não são os mais frequentes. Em família, entre amigos ou no ambiente de trabalho, pode ocorrer leitura em voz alta de trechos que chamam a atenção do leitor e o levam a compartilhá-lo com os demais; isso não está descartado: seria muito bom que, espontaneamente, alunos na escola comesçassem a ler em voz alta, para o professor e para os colegas, passagens que acharam relevantes em um texto. Mas essas são ações de resposta ao texto: já houve leitura e um primeiro ato de construção de sentidos. Afora isso, a leitura em voz alta de muitos gêneros só é praticada em situações especiais – para lei-

tores com problemas de visão, para crianças pequenas, especialmente ainda não alfabetizadas, adultos em processo de alfabetização, etc. É interessante ver como, nas famílias em que a leitura integra as ações conjuntas entre adultos e crianças, ler em voz alta vai sendo abandonado à medida que a criança vai avançando em seu processo de alfabetização e letramento. Logo, um conteúdo procedimental importante é ler silenciosamente.

**Leitura em voz alta:** a leitura oral, em voz alta, também faz parte das rotinas de Língua Portuguesa e Literatura, mas é fundamental compreender que obedece a propósitos bem claros e não é o único, nem o mais frequente procedimento de leitura em sala de aula. A leitura em voz alta integra projetos pedagógicos em que ela encontra funções compatíveis com suas funções sociais não escolares. Isso tem forte relação com os gêneros discursivos selecionados. A leitura de poemas em voz alta, por exemplo, é plenamente compatível com o propósito de sensibilizar o aluno para certas características da linguagem literária, como o ritmo decorrente de aliterações, rimas, etc. Num projeto de encenação ou até de leitura do texto dramático, ler em voz alta é atividade plenamente identificada com a circulação social do gênero e precisa ser feita para dar acesso ao texto teatral. A contação de histórias também é feita através da leitura em voz alta do texto escrito. Em exposições orais, ler passagens ou textos integrais faz parte do modo como o gênero circula socialmente – em muitos congressos científicos, a leitura em voz alta é o modo eleito pelo pesquisador para organizar sua fala. Por que, então, não fazê-lo em sala de aula? Na veiculação de notícias no rádio, o locutor lerá em voz alta um texto previamente editado. Os exemplos são variados, mas, sinalizam o que se enfatiza aqui: a leitura em voz alta é reservada à aprendizagem da ação de ler em voz alta que de fato pode ser exigida do aluno em diferentes contextos de sua vida não escolar. Em todos os contex-

tos, faz sentido destacar na tarefa o esforço feito pelo aluno-leitor para realizar uma leitura expressiva, que atente ao uso de recursos variados como as modalizações de voz, as pausas, entre muitos outros. Um contexto de realização de leitura em voz alta que não está relacionado ao gênero discursivo, mas à atividade em curso, é a produção coletiva de um texto escrito (o que muitas vezes ocorre no mundo do trabalho, na vida política ou no fazer acadêmico): textos com muitos autores são lidos em voz alta à medida que são escritos. Em resumo, a leitura em voz alta é um conteúdo procedimental a ser ensinado e aprendido, e não deve ser confundido com o ensino e a aprendizagem da leitura de um modo geral.

### • Contrato de leitura

Especialmente em relação à leitura de textos longos, como um romance ou uma seleção de contos ou crônicas, o tempo da escola, às vezes, impõe limites quase incontornáveis. Por isso, é necessário assegurar que o contato direto com o livro se realize, de forma crescente e comprometida, através de contratos de leitura: um acordo estabelecido entre professores e alunos, no início de cada período letivo, estabelecendo um número de leituras extensivas desejável a ser efetivado fora do período escolar, e formas criativas de relato das tarefas realizadas.

Para assegurar que sejam eficazes, é preciso promover a troca de experiências, depoimentos, leituras partilhadas que favoreçam o intercâmbio de vivências, produções autorais e novas aprendizagens. É possível, por exemplo, reservar algum tempo da jornada quinzenal para ouvir o que alguns alunos estão registrando do livro que leem, seja uma passagem interessante, uma reflexão a respeito do tema, ou uma relação com outros textos ou gêneros lidos. A turma pode ser dividida em grupos e, durante o ano, realizar diferentes tarefas de prestação de contas do contrato: um relato

oral, um pôster a ser colocado em local de destaque na sala, um portfólio de leituras a ser disponibilizado para consulta na biblioteca ou num *blog* da turma, etc. Desse modo, torna-se possível assegurar a participação comprometida de cada um em mais de uma vez durante o ano letivo e também proporcionar a socialização das impressões de leitura por meio de textos orais e escritos, o que tem o potencial de despertar o interesse dos demais a respeito das obras lidas.

Para viabilizar o contrato, o professor, associado ao bibliotecário sempre que possível, e contando com a parceria dos alunos, precisa manter variada lista de títulos indicados, a fim de atender diferentes expectativas dos leitores. Nessa lista, constarão textos de natureza e complexidade diversa, sem preconceito em relação à literatura de massas, mas com obras canônicas em quantidade representativa. Convém ainda que, para cada aluno, o professor possa ter registros de leitura individual, onde sejam anotados os títulos lidos, observadas as preferências e acumulados dados que possibilitem orientação para ampliar as experiências leitoras.

Dessa forma, o contrato de leitura também investe na formação da história pessoal de leitor. Para ser eficaz, deve ser incrementado por professores que já construíram sua história e por isso se constituem em mediadores privilegiados, que orientam e apoiam as escolhas dos alunos, contribuindo para o seu crescimento como leitores e também para a autonomia da escolha. No presente Referencial, as unidades temáticas sugeridas são compostas por diferentes indicações de autores e obras, muitos dos quais, quando não forem priorizados para estudo mais detalhado, constituem sugestão de textos para o contrato.

### • Estudo do texto

No procedimento de estudo do texto, são propostas tarefas mais ligadas à didatização do trabalho com os textos lidos. Este é o mo-

mento de fazer perguntas sobre passagens do texto, vocabulário, implícitos importantes, etc. É também ocasião de solicitar paráfrases ou interpretações específicas e de ajudar o aluno a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases. Além disso, os textos serão também amostras dos usos da língua em contextos específicos e poderão ser motivo de discussão do ponto de vista de sua composição e estilo. Algumas discussões pontuais, devem estar dirigidas às aprendizagens necessárias à leitura mesma: de que modo as partes do texto se relacionam, que efeitos têm os mecanismos de coesão, que implícitos são importantes para a leitura global do texto, de que modo a escolha de palavras constitui o ponto de vista expresso no texto, etc.? Outras discussões poderão estar ligadas ao gênero discursivo que estrutura a produção textual: em que partes se divide o texto, como progride, como começa e termina, que elementos enunciativos e estruturais permitem que se reconheça a que gênero pertence, que textos de apoio acompanham o texto verbal, qual o formato, etc.? O debate sobre esses elementos será importante na reflexão linguística voltada à produção textual e poderá ser iniciado de modo produtivo na leitura dos textos de referência<sup>7</sup> selecionados pelo professor. Além disso, é no contato direto com obras literárias que se vai aprender a ler literatura. Para tanto, no estudo do texto, podem-se destacar as características de determinados gêneros, ou elementos culturais e estéticos referidos, ou marcas de intertextualidade, informações de

história, literária ou não, importantes para a apropriação do lido, etc. Enfim, sem abusar de um mesmo texto, tornando o trabalho sobre ele extenso e cansativo, o professor deve selecionar aspectos sobre os quais todos se debruçarão reflexivamente para aprender sobre língua e literatura a partir do que foi lido. Esse conteúdo procedimental, ao contrário do procedimento de “Leitura e compreensão global do texto”, que será oportunizado sempre, não precisa incidir sobre tudo que for lido, mas é procedimento importante para qualificar os atos de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

### • Resposta ao texto

Por fim, para fechar o ciclo da leitura de textos na escola, nas tarefas de leitura, atividades em que os alunos serão chamados a responder ao texto. Na leitura literária ocorre a finalização dos pactos de leitura propostos e também a realização de atividades relacionadas às finalidades de ler: pode-se usar a informação obtida no texto para a produção de outros textos; fazer seleções de textos para fins diversos; realizar tarefas de retextualização, em que um gênero é convertido em outro; preparar um prato no refeitório da escola a partir de uma receita. Enfim, são variadas as possibilidades que podem fazer parte de projetos que vão costurando tarefas de leitura e de produção de textos, além de serem interessantes objetos de avaliação das aprendizagens construídas.

## 2 Produção de textos

A produção de textos, por se dar no âmbito da linguagem e, portanto, das ações sociais, é fundamentalmente atividade socio-interativa. Ao produzir qualquer texto falado ou escrito, o autor regula seu fazer a partir das ações concretas (quando está presente)

ou supostas (quando não está presente) de seu interlocutor.

Suponhamos uma situação comunicativa tipicamente escolarizada de fala e de escrita, em que uma das poucas situações de interlocução conhecidas pelo produtor de um

<sup>7</sup> Ver a seguir, na seção “Procedimentos para o ensino e aprendizagem da produção de textos”, o item “Leitura de textos de referência” (p. 63).



texto é defrontar-se com a correção da forma do que produziu. É de se esperar que, nessa situação, o locutor se coloque na tarefa de produzir tão-somente formas e, se possível, formas corretas, a partir das medidas de correção que foi capaz de assimilar de possíveis erros e acertos anteriores. Nesse contrato de interlocução, considerações de sentido estão colocadas em segundo plano, quando não são anuladas. Em consequência, produzir um texto deixa de ser *dizer algo a alguém* e passa a ser um exercício da correta disposição das partes de uma estrutura a ser montada. O texto se torna um produto mecânico e desvinculado da ação de linguagem, que está sempre carregada de sentidos e propósitos não formais, ou não apenas formais.

Em vista disso, dois princípios enfatizados nestes Referenciais são fundamentais para a aprendizagem das competências de produção de texto na escola:

- 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;
- 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos.

Quanto à produção escrita, a grande lição da escola deve ser que ela possui funções comunicativas, é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um tenha lugar no debate social letrado. Dessa aprendizagem funcional deriva, em última análise, a constituição da autoria: enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua.

Quanto à produção oral, o resgate das funções interativas da linguagem tem como consequência que a formalização dos modos de falar impostos por certas práticas mais letradas não implica a perda de sua dimensão dialógica. Dito de outro modo, a necessidade de o aluno aprender formas diferentes de falar, se comparadas às formas utilizadas na conversa cotidiana, no meio social que já conhece, não deve determinar que ele coloque o “como dizer” à frente “daquilo que quer

- 1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas;**
- 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos.**

dizer” e do fato de que está dizendo algo a alguém, facetas inseparáveis de uma boa fluência verbal. Se o estudante não se aproximou suficientemente, por exemplo, do discurso da ciência, de modo a entender sobre o que discorre, reconhecendo nela uma construção humana, um diálogo entre homens e mulheres, será impossível falar fluentemente sobre os fatos e os entendimentos da ciência. Ou seja, introduzir o estudante nos modos de falar mais formais é introduzi-lo em mundos onde tais falas ganham sentido.

Retoma-se aqui o pressuposto inicial da definição do trabalho com a leitura: não apenas a ler, mas também produzir de textos orais e escritos é interação. Por isso, não apenas diante de textos para ler o aluno deve aprender a reconhecer pontos de vista. Também, diante das suas tarefas de produção, a busca de um ponto de vista próprio e a construção de um modo de expressá-lo, tendo em vista a quem se dirige, estão no centro da pedagogia a ser construída, tanto para o ensino da expressão oral como para o ensino da produção escrita.

Dois princípios foram elencados no documento da área de Linguagens e Códigos com relação ao trabalho aqui proposto: o da fruição e o da cidadania. Eles se aplicam diretamente ao ensino da produção de texto. Primeiro, o exercício da cidadania implica a possibilidade e a competência para expressar-se em situações ligadas ao letramento social. Ao falar diante de um juiz, em um banco, numa feira de ciências, numa entrevista de emprego, entre outras situações sociais, a produção de textos orais está num quadro

de referência que a coloca em contato com a cultura de escrita. Essas, entre outras, são ocasiões em que lançamos mão de uma oralidade letrada. A escola é responsável por oferecer oportunidades para o aluno adquirir competências de uso adequadas para enfrentar tais situações com confiança e exercer sua cidadania por meio do uso da língua falada, gozando de direitos e respondendo a deveres, simultaneamente. Igualmente, ao ter as condições necessárias para escrever uma carta a um jornal de grande circulação, a uma empresa, preencher um formulário, redigir instruções que estipulem um modo de trabalhar, manter a própria agenda, usar sites da internet, inscrever-se em um concurso de poesia, editar o jornal da própria associação de classe ou um fanzine, publicar um manifesto comunitário contra uma decisão da câmara municipal, entre outras ações, o aluno estará ampliando suas oportunidades de participação social, o que implica um alargamento do exercício da cidadania.

Paralelamente, do ponto de vista da fruição, a expressão da nossa subjetividade e a possibilidade de intersubjetividade passam necessariamente por nossos potenciais de linguagem e estão diretamente ligados à sensação de humanidade e comunhão, a condições de fruição que a vida nos apresenta. Nesse sentido, a literatura, com o procedimento literário de nomear de modo esteticamente apurado emoções, sejam conflitos, sejam prazeres, é também importante elemento formativo. A educação deve voltar-se aos potenciais humanos e buscar seu desenvolvimento integral. Do ponto de vista da produção de textos, esse princípio deve ser claramente afirmado: não pretendemos que a escola forme escritores, muito menos escritores canônicos. Do ponto de vista da formação do leitor, a leitura literária tem papel ainda mais central. Entretanto, os procedimentos literários de liberdade e experi-

mentação das potencialidades da língua, a curiosa observação de seus meios, a graça, a expressão de si através do exercício de um certo rigor estético devem estar presentes no dia a dia das aulas de produção textual. Por isso, além dos gêneros orais e escritos públicos e formais, relevantes para o exercício da cidadania, também alguns gêneros literários poderão ser explorados no ensino da fala e da escrita: é o caso da crônica, de contos, de narrativas de memória, do poema, de cenas dramáticas, etc. Tais gêneros viabilizarão a fruição da língua em sua dimensão lúdica, subjetiva e organizadora da cultura<sup>8</sup>.

### **Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a escrever**

No ensino de escrita, é também fundamental transformar alguns princípios em conteúdos procedimentais. Não basta, para aprender a escrever, aprender conteúdos gramaticais e palavras, é preciso aprender como aproximar-se da escrita e como agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas à interação efetiva com alguém. Propomos, nestes Referenciais, superar a ideia de que a produção de um texto se dá num momento – por exemplo, ao longo de duas horas, numa aula ou em casa – e com base em uma temática enunciada de maneira curta – por exemplo, “Devemos alterar a idade de responsabilização penal?”. Essa atitude – fornecer uma folha em branco, um tema e alocar um tempo para que o estudante produza uma redação – não desdobra o processo de escrita nas etapas que lhe são fundamentais nem ensina procedimentos considerados conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura.

Como alternativa a esse modo de trabalhar a produção escrita na escola, propomos que cada produção textual a ser solicitada responda a duas exigências:

<sup>8</sup> Para estender a discussão do ensino e da aprendizagem da produção escrita, ver Dolz et al. (2004), Guedes (2002; 2006; 2009), Guimarães (2006a), Guimarães e colegas (2008) e Machado (2004). As várias coletâneas de textos acerca de gêneros textuais e gêneros do discurso listadas nas referências são também fontes para uma discussão mais extensa sobre a centralidade do gênero numa pedagogia da produção de textos.

1) seja composta por seu autor com vistas a interlocutores;

2) seja desdobrada em um conjunto de tarefas.

Na escola, a produção textual será resultado de múltiplas tarefas interligadas que culminam no estabelecimento, pelos alunos e por meio de seus textos escritos, de alguma forma de diálogo. Para tanto, são elencados conteúdos procedimentais para o ensino e a aprendizagem da escrita:

### • **Produção inicial**

Trata-se da produção de um primeiro texto, a partir de uma provocação que leve os alunos a ter em mente o gênero de discurso que será trabalhado na unidade didática em questão. Nessa produção, o professor poderá examinar o que eles já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido, permitindo a organização, com esse diagnóstico, de uma série de ações didáticas que, na forma de oficinas de escrita, favoreçam as aprendizagens sobre o gênero em produção. Também neste primeiro texto, os próprios alunos terão um ponto de partida para refletir sobre o que já sabem e o que precisam aprender, realizando eles mesmos avaliações de seus propósitos de escrita e de seu processo de aprendizagem. Tanto a avaliação pelo professor como pelo próprio aluno da produção inicial não têm relação com a atribuição de notas e conceitos, mas com a realização de diagnósticos precisos que sirvam de ponto de partida para o conjunto de tarefas a ser futuramente realizado para aprender a escrever textos pertencentes ao gênero sob estudo.

### • **Escrita coletiva**

Na escrita coletiva, realizada por toda a turma, em conjunto com o professor, ou em pequenos grupos, com auxílio e intervenção do professor, é possível tornar os problemas

de composição da escrita matéria de ensino, discussão e questionamento. A escrita coletiva pode se dar a partir de propostas do professor ou da reescrita de textos anteriormente elaborados pelos alunos; os dois procedimentos são importantes. Quando o objetivo é que todos trabalhem na composição de trechos ou de um texto, há vários modos de fazê-lo. Para os que dispõem de bons recursos multimídia, o computador e a projeção em várias telas ou em uma tela grande podem permitir que alguém digite enquanto todos dão sugestões e discutem o que está sendo escrito. Outro método disponível é o uso de retroprojetor, com lâminas a serem escritas e reescritas ao longo da aula. Essas duas técnicas liberam o quadro-negro para que o professor faça intervenções didáticas à medida que os problemas forem aparecendo, tais como: por que as palavras a serem usadas neste conto incluirão itens da gíria usada por jovens contemporâneos? Por que, nesta petição ao Diretor da escola, não usaremos gírias? Por que devemos eleger um personagem principal, concebê-lo e apresentá-lo ao leitor? Por que, num panfleto, vamos dispor o que vai ser dito em itens? Por que vamos abrir parágrafo neste ponto e não noutro? Por que usamos ponto final aqui? Por que o uso de vírgula nesta passagem não é adequado? Como podemos reorganizar este período, usando nexos que tornem as relações pretendidas mais claras? Enfim, ao propor desafios à formulação de textos, o professor discute e vai ao quadro sistematizar as informações trocadas, fazer apontamentos, remeter a materiais previamente preparados, ao dicionário, à gramática ou ao livro didático disponível. Caso só conte com o quadro-negro como recurso, a escrita coletiva pode ser realizada numa parte do quadro, registrada no papel por um ou mais alunos, e, em outra parte do quadro, são feitas anotações e sistematizações do que está sendo trabalhado. Outra maneira de realizar tarefas de escrita coletivamente é o trabalho em duplas ou em

pequenos grupos. Nesses casos, é importante que o professor auxilie os alunos a organizarem o trabalho, por meio de instruções claras, concretas e específicas sobre o que deverá ser feito, mantendo constante acompanhamento enquanto se desloca de um grupo a outro. O trabalho de escrita coletiva em pequenos grupos viabiliza a discussão e a troca de ideias sobre o ato de escrever; por essa razão, é um passo fundamental no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre tal ato. Os escritores maduros já internalizaram modos silenciosos de interagir com a ação de produzir um texto, mas, durante o desenvolvimento das competências de escrita, essa interação deve ser apoiada por possibilidades de verbalização das dúvidas, das soluções, das opções, enfim, de tudo o que compõe a atividade de produção em curso.

### • **Leitura de textos de referência**

Na aprendizagem da escrita de textos, o conteúdo estruturante da unidade didática será sempre o gênero do discurso, e o ensino gira em torno dele. Uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante é o contato dos alunos com referências que permitam a apreensão de suas características: ao ler, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre a circulação social do gênero (para que serve, quem se dirige a quem, em que contextos é relevante), sobre suas características composicionais (este gênero tem sequências descritivas predominantes, ou é predominantemente narrativo; é um gênero para argumentar ou persuadir?) e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios. Assim, se os alunos forem provocados a escrever notícias do bairro, devem ler notícias, discuti-las e analisá-las. Se a tarefa de escrita é a produção de um conto de mistério, devem ler contos de mistérios, discuti-los e analisá-los. Desse modo, a leitura e a escrita encontram-se intimamente ligadas. O contato

com textos de referência, apoiado pelas atividades integradas de leitura, estudo do texto e retorno a tarefas de escrita, vai constituindo a unidade didática em questão e harmonizando leitura, escrita e análise linguística. É importante que os alunos tenham acesso a diversos (em torno de três, no mínimo) textos de referência numa unidade didática que pretende viabilizar a aprendizagem da leitura e da escrita de um gênero estruturante.

### • **Busca de conteúdos para a escrita**

É quase impossível escrever bons textos sem ter o que dizer. Assim, para cada projeto de produção escrita, será importante que os alunos realizem variadas tarefas de busca de conteúdos. Podem manter um diário no qual fazem anotações relevantes com relação a uma determinada temática; pesquisar na biblioteca; realizar entrevistas; receber tarefas de observação da realidade – como são os prédios no bairro, como se organizam os estudantes na hora do recreio, como foi o jogo de voleibol da olimpíada escolar, etc.; ler textos de fontes diversas sobre determinada temática; realizar debates entre si; visitar um museu. Em todas as alternativas, o importante é lembrar que os alunos em processo de formação nem sempre sabem localizar, selecionar, buscar e aproveitar fontes de informação. A escola, portanto, tem o compromisso de ensinar isso aos estudantes. A escrita socialmente significativa passa por uma reflexão sobre experiências vividas, pelo acesso a experiências que envolvem a observação criteriosa de algo, pela busca de informações com quem as detém ou em fontes onde estão depositadas. Lidar com esses pontos de partida para a escrita é uma tarefa de produção textual, que deve ser destacada da tarefa de redigir em si mesma e merece trabalho. Um dos modos de fazê-lo é mobilizar a leitura de textos, que, neste caso, não serão necessariamente do gênero estruturante, foco da

unidade. Na leitura de textos de referência, comentada antes, o aluno terá contato com o mesmo gênero que será escrito por ele. No caso da busca de conteúdos, poderá ler, por exemplo, notícias para escrever crônicas, entrevistas para escrever reportagens, leis e regulamentos para escrever cartas de reclamação, e assim por diante. Nesse último caso, será preciso pensar em tarefas de retextualização: transpor informações de um gênero de discurso a outro pode exigir várias adaptações de linguagem. Essas atividades podem servir a reflexões linguísticas especialmente úteis quando a transposição se dá de gêneros orais para gêneros escritos e vice-versa. Como falar em uma entrevista oral e como escrever em uma entrevista escrita? Como utilizar os depoimentos que alguém deu oralmente em um texto de opinião? São muitas as possibilidades de trabalho.

### • Escrita individual

Esse é um dentre os vários momentos da produção de um texto. Para tanto, os alunos devem ser estimulados a realizar reflexivamente as seguintes etapas: planejamento do texto, dentro do âmbito de determinado gênero; seleção dos propósitos do texto e dos interlocutores pretendidos; redação e reelaboração. É fundamental que aprendam a avaliar o que escreveram num confronto com um projeto de escrita: é muito difícil saber se algo está bem escrito sem saber o que se quer fazer por meio do texto a ser escrito. Desse modo, para a atividade de composição do texto em si, no plano individual, todos os outros procedimentos elencados aqui têm grande importância.

### • Reescrita

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado da atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano da-

queles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com a pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes mais miúdos, sobre lapsos e pequenos erros. A reescrita diz respeito ao resultado de uma leitura conceitual do texto: o que está escrito aqui cumpre os objetivos de interlocução que tenho? Ou será que falta algo, sobra algo, há algo obscuro ou mal realizado? Não teria sido mais interessante apresentar tais e tais elementos em outra ordem? Aqui não ficaria bem introduzir uma imagem? Enfim, dependendo do gênero do discurso, as perguntas amplas de composição regem o trabalho de reescrita. A reescrita também incide sobre questões linguísticas muitas vezes ligadas a normas e convenções, pois estas têm relações com os sentidos pretendidos, e uma boa relação entre formas e sentidos deve ser sempre perseguida pelo autor de um texto. Assim, cabe perguntar: essas frases vão melhor num único período ou separadas? Por que usei esta palavra e não outra? Acho que aqui falta um nexos. Enfim, a reescrita pode modificar modos de apresentar o dito, de forma que seja mais bem dito.

Note: um texto é um universo complexo, que envolve muitas decisões. Ao ensinar, não basta dizer ao aluno que reescreva, pois isso exigirá que ele descubra sozinho em que pontos alterar o texto. A intervenção do professor deverá ser maior ou menor, a depender da autonomia que seu aluno já tem para perceber as necessidades de reformulação de seu texto. Essa autonomia é uma competência em desenvolvimento. Assim, no procedimento de reescrita, ao longo da escolaridade, cabe ao professor de língua ler os textos dos alunos e propor tarefas concretas e específicas de reescrita: ao devolver as primeiras versões de um texto aos alunos, é preciso propor desafios específicos, que podem, inclusive, diferenciar a tarefa a ser realizada de um aluno para outro.

Também a troca de sugestões entre os alunos é importante para a reescrita. Uma maneira de aprender a refletir sobre a própria escrita é defrontar-se com a tarefa de fazer uma leitura crítica dos textos de colegas. Para isso, o professor pode oferecer apoio, construindo ele mesmo, ou em conjunto com a classe, perguntas que o aluno fará ao ler o texto do colega. Uma leitura feita com base em critérios preestabelecidos poderá gerar uma rica avaliação entre pares e subsidiar a reescrita do texto.

### • **Revisão final**

Este procedimento diz respeito à preparação do texto para apresentá-lo ao leitor e concentra-se nos detalhes gramaticais e ortográficos, nas convenções de formatação, fazendo uma conferência final e exaustiva. Na aprendizagem, essa fase da produção não pode ser confundida com a reescrita e com a avaliação do trabalho, para atribuição de conceitos ou notas. A avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura não diz respeito apenas à produção escrita, evidentemente, e o tópico da avaliação será tratado de modo geral no final deste documento. É útil, entretanto, tocar nesse assunto aqui, pois revisão e avaliação não se confundem e, ainda, porque a “correção” do texto do aluno tem sido identificada historicamente não apenas à avaliação da produção de textos, como até mesmo ao seu ensino – como se corrigir fosse sinônimo de avaliar e único procedimento de intervenção do professor para o ensino da escrita. A ideia é que se levantem pontos a serem reescritos antes de o aluno submeter sua versão final ao professor. Tal versão poderá ser avaliada, do modo como se sugere no fim deste documento (p. 114). Independentemente dela, entretanto, e depois, o texto deve ser preparado para publicação, ou seja, revisado.

Ao propor a reescrita, o professor não será exaustivo: ele concentrará a atenção do alu-

no naqueles aspectos que estão sob o foco do ensino. Do mesmo modo, na avaliação do texto, estará atento sobre critérios já estabelecidos, que dizem respeito aos pontos focalizados no ensino. Na revisão, muito mais pontos poderão merecer alterações. Isso não deve diminuir o mérito de um texto que foi bem realizado dentro dos limites das competências que o aluno já tem. Esse procedimento ensina ao aluno que todo autor pode contar com o auxílio de revisores que veem algo que ele mesmo não foi capaz de ver. Assim, a revisão entra como apoio e auxílio, e pode ser realizada pelo professor, por colegas, pelo autor, mas não se confunde com os outros procedimentos de escrita.

### • **Publicação e resposta ao texto do aluno**

Esses procedimentos são indispensáveis e estão, muitas vezes, ligados aos projetos principais que estabelecem as finalidades de uma unidade didática, dando-lhe coesão e sentido. Não é possível ensinar a produzir textos apenas exigindo que os alunos preencham páginas que serão corrigidas, não havendo jamais uma leitura significativa daquilo que produziram. Por isso, nestes Referenciais, não se considera o ciclo da produção textual terminado se não houver leitura significativa do texto dos alunos. Nos quadros de progressão curricular apresentados ao final deste Referencial (p. 173), vários projetos são sugeridos para que, em cada etapa da educação básica, as tarefas de leitura e produção de textos convirjam para um produto público, que terá leitores concretos e interessados. Por exemplo, a aprendizagem da leitura e da produção do gênero notícia e do gênero crônica pode culminar na produção de um mural ou de um *blog* de notícias e crônicas esportivas que apresentam o ponto de vista dos alunos sobre os acontecimentos esportivos da escola, da cidade ou da região. Outro meio de publicar a produção num projeto desse tipo é

a rádio escolar, na qual poderá haver notícias e debates sobre acontecimentos esportivos. Outros alunos e membros da comunidade escolar poderão ter acesso a essa “seção de esportes” e, aos poucos, surgirão espaços de resposta ao texto dos alunos, pois os colegas e outras pessoas poderão fazer comentários.

Há duas implicações nisso. A primeira é que a comunidade escolar deve ser envolvida em práticas que incluem a leitura das produções de seus alunos. A escola é um lugar para a circulação de textos: em murais, num *blog* da escola ou de grupos e turmas, no jornal escolar, na rádio escolar, em festivais de teatro, em mostras literárias, em saraus, na produção de coletâneas, de antologias, de livros, de vídeos amadores, etc. Também na sala de aula e entre turmas, até mesmo entre escolas, textos de gêneros variados podem circular: cartas, canções, contos, etc.

A segunda implicação é que o professor, como leitor privilegiado do texto do aluno, precisa separar sua intervenção pedagógica da leitura propriamente. Na leitura, a resposta ao que o texto traz é fundamental: o que aprendemos sobre os alunos através de seus textos? Maximizar essas aprendizagens é importante e mais importante ainda é dar aos autores do texto uma resposta, que será o testemunho de que houve leitura, não somente correção. Desse modo, além do papel de avaliador, o resgate do papel do professor como leitor é fundamental: às vezes, será significativo apenas ler o texto do aluno e comentá-lo, ao invés de tentar corrigi-lo.

## Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a produzir textos orais

Um primeiro plano sobre o qual incide a reflexão sobre a aprendizagem da fala na escola é que o diálogo em sala de aula não pode ter sua importância pedagógica mini-

mizada. A sala de aula combina momentos em que a conversa é cotidiana, em que o uso da língua se dá de um modo muito aproximado ao uso que os alunos fazem da língua desde que começaram a falar. Ao mesmo tempo, há momentos em que a fala durante uma aula ganha outros contornos, tornando-se institucional: a escola é uma instância pública, é uma instituição ligada ao mundo letrado. Por isso, na sala de aula, o uso da palavra vai tornar-se, em algum momento, mais formal. Professores e alunos, ao fazerem avançar suas complexas relações intersubjetivas, estarão engajados num exercício de equilibrar essas identidades de falantes: sou o que ensina, o que aprende, o que joga conversa fora, o que lidera, o que namora? Dependendo das identidades que se estão construindo no momento da aula, todos falarão de diferentes modos. Manter essa variedade é importante numa pedagogia que aposte na interação entre pessoas para a construção conjunta de conhecimentos por todos e para todos<sup>9</sup>.

Nessa perspectiva, não é admissível uma posição de professor que fala como um robô e espera o mesmo de seus alunos. Ao mesmo tempo, não se admite uma sala de aula em que haja monopólio da palavra: a voz, a possibilidade de se autosselecionar para contribuir com o diálogo, deve ser assegurada a todos. Começa aí o caminho a ser trilhado pelos alunos na ampliação que a escola pode oferecer para suas competências de fala, de ação pela língua oral. Se a expectativa é que o aluno permaneça em silêncio e só fale para responder a perguntas mecânicas, cuja resposta é conhecida por aqueles que sabem, pois é a suposta resposta certa, já ensinada pelo professor ou por um manual, o diálogo em sala de aula não será oportunidade de construir modos ricos, complexos e próprios de perguntar e dizer coisas sobre assuntos que dizem respeito ao conhecimento escolar em construção.

<sup>9</sup> Ver Garcez (2006) para uma discussão da importância pedagógica das formas de organização da fala em sala de aula. Ver também Batista (1997) e Ramos (1997).

Durante a discussão de textos em sala de aula, como aprender a falar se só se admite responder a perguntas que encontram sua complementação em informações literais encontradas no texto? Quando muito, será possível aprender a localizar, memorizar ou ler em voz alta uma fala já formulada, impessoal. Ao contrário, se for possível fazer perguntas acerca do texto, tecer hipóteses sobre seus sentidos e relacioná-lo a problemas conhecidos e a outros textos, o próprio diálogo em sala de aula, que estará girando em torno de um texto escrito, neste caso, será oportunidade de aprender a falar em situações letradas. Assim, um primeiro elemento importante para uma pedagogia da expressão oral é dar o direito à palavra e oportunizar seu uso em situações ligadas a esferas de ação e reflexão que excedem as esferas já presentes no cotidiano.

Isso posto, também se deve lembrar que alguns gêneros orais são bastante afastados das conversas do dia a dia nos seus modos de estabelecer o diálogo pela fala; na verdade, muitos deles são dialógicos de uma forma que se aproxima dos modos como a escrita dialoga. No caso de gêneros em que há diferentes graus de modificação da alternância entre interlocutores, típica da conversa cotidiana, um trabalho semelhante ao que se executa com o texto escrito deve ser feito, de modo que o aluno possa produzi-lo, com autoria e confiança. Alguns exemplos possíveis são a exposição oral, o debate regrado, a entrevista radiofônica, a declamação, a palestra, a aula expositiva, a notícia audiovisual ou radiofônica, a propaganda, a fala em peças dramáticas, em teatro ou em vídeo, a defesa oral (numa instância jurídica ou política), a arguição oral acadêmica, etc. Todos são gêneros orais, mas se distinguem muito das conversas, sejam elas cotidianas ou institucionais<sup>10</sup>.

Para o ensino desses gêneros, os conteúdos procedimentais elencados na sessão “Práticas pedagógicas para ensinar e aprender

a escrever” (p. 61), repetem-se em grande parte. Substituindo-se o texto escrito e o ato de escrever por textos orais e a fala, ficam mantidos, com as mesmas orientações, os seguintes conteúdos procedimentais: **produção inicial, leitura de textos de referência, busca de conteúdos para a fala, produção individual e publicação e resposta ao texto do aluno**. Os demais procedimentos envolvem considerações que dizem respeito ao caráter evanescente da fala: na escrita, o ato gera registros que podem ser revistos. Por essa razão, a escrita está tão ligada à reelaboração, ao trabalho sobre o texto, até que seja submetido ao encontro com seus leitores. A escrita como processo implica adiamento do confronto com o interlocutor, o que nem sempre é possível na fala.

Essa diferença, entretanto, não impede que o processo de aprender a produzir gêneros orais lance mão de atividades de reflexão crítica sobre os textos produzidos. Para tanto, será preciso que a turma se organize de modo a providenciar formas de registro e avaliação. Da produção inicial até a publicação do texto, é possível passar por etapas de preparação durante a qual intervenham avaliações e autoavaliações, com novas tentativas de produção entremeadas por tarefas de aperfeiçoamento inerentes ao planejamento, à busca de conteúdos, à produção de textos escritos de apoio, roteiros, etc. Assim, a atividade de **reelaboração do texto oral** não é idêntica à reescrita, mas deve ser enfatizada. Uma alternativa interessante para viabilizá-la é a realização de gravações a serem analisadas pelo autor e pelos colegas e a produção coletiva, em duplas ou grupos. Na primeira, o aluno poderá identificar diretamente sobre o texto gravado os elementos a serem reelaborados, num processo de algum modo semelhante à reescrita. Na segunda, enquanto um aluno fala e ensaia, os outros terão a responsabilidade de fazer anotações, apontando elementos que devem ser aperfeiçoados em tentativas futuras.

<sup>10</sup> Ver a coletânea de textos em Schnewly e Dolz (2004) para diversos exemplos de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de gêneros orais.



### 3 Competências e habilidades

70

Como já se discutiu na introdução geral a estes Referenciais Curriculares e, do mesmo modo, no documento referente à área de Linguagem e Códigos, os objetivos pedagógicos da educação básica expressam-se aqui em um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. O Quadro 1 - objetivos da educação básica, apresentado na p. 173 deste Referencial, está organizado a partir do detalhamento de competências e habilidades e se apoia em uma concepção de conhecimento decorrente da construção e reconstrução de significados. Estes, por sua vez, estão relacionados a condições sociais e individuais, simultaneamente.

**Competências** correspondem às ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre pessoas, objetos, situações ou fenômenos. Já as **habilidades** têm natureza mais instrumental e correspondem ao “saber fazer”. À medida que se aperfeiçoam e articulam, habilidades podem demandar nova reorganização de competências.

Uma aprendizagem por competência privilegia a noção de que o desenvolvimento cognitivo decorre de um processo dinâmico, mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. Nesse contexto, a inteligência não é a expressão de capacidades inatas, mas decorre do exercício de operações mentais, por meio das quais informações são transformadas para produzir novos conhecimentos, reorganizados em arranjos cognitivamente inéditos, que possibilitam enfrentar e solucionar problemas. Competência, nesse caso, não é comportamento, mas capacidade geral que torna o indivíduo apto a/mais competente para desenvolver ações variadas. À medida que se estabelecem, modificam a relação com o meio.

Ao serem observadas como etapa de aquisição dos conhecimentos de uma disciplina, como a Língua Portuguesa e Literatura, as competências se concretizam através de

operações mais específicas, ou **habilidades**. Para desenvolver a **competência** de leitura, é necessário que o aluno saiba localizar informações, inferir sentidos e estabelecer relações entre textos, por exemplo. Para isso, é preciso que desenvolva **habilidades** que deem conta de informações implícitas ou explícitas, que identifique o tema de um texto ou que infira o sentido de palavras ou informações implícitas. Essas atividades, portanto, referem-se ao saber fazer que instrumentaliza operações mais complexas, aproximando aquele que aprende do conhecimento de conteúdos disciplinares.

Por articularem conhecimentos e competências sociais, as aprendizagens construídas em Língua Portuguesa e Literatura possibilitam a apropriação e a transposição do aprendido para a vida pessoal e social, contemplando assim experiências extraescolares e estreitando o vínculo entre a educação e outras práticas sociais, sem perder de vista a pluralidade e a diversidade de experiências dos jovens que frequentam a escola.

Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. A mobilização implica pensar em alguma coisa que esteja relacionada com a prática; por isso a competência só pode ser construída na prática: envolve não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requer um fazer determinado. Nessa medida, no Quadro 1 (p. 173), é retomada a ideia de que certos conteúdos procedimentais, além dos conteúdos declarativos, são relevantes para o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa e Literatura, o que também ocorre em Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês).

Ao longo da discussão a respeito de leitura e escrita realizada acima, foram apresentados tais conteúdos procedimentais. No Quadro 1, estes, de certa forma, reaparecem

na coluna intitulada “práticas e estratégias”, e estão relacionados com as competências que permitem desenvolver. A ideia é que os conteúdos declarativos da disciplina – elencados nas seções *reflexão linguística* e *reflexão sobre a literatura* – não são os únicos conteúdos relevantes em Língua Portuguesa e Literatura. Também são relevantes certos conteúdos procedimentais, pois estes viabilizarão o desenvolvimento de competências. Ressalta-se, então, por meio da organização do quadro, que os conteúdos procedimentais não são ensinados declarativamente, mas por meio de práticas e estratégias segundo as

quais o professor pauta as tarefas e organiza as aulas, mediando, portanto, a ação dos alunos sobre os textos. É essa ação reflexiva dos alunos sobre uma variedade de textos, ao longo da escolaridade, que vai, acima de tudo, resultar no desenvolvimento das competências elencadas. Mais adiante, no quadro denominado “Planejamento de unidades didáticas” (p. 99), referente à progressão curricular, é possível ver como recortes dessas competências estão relacionados com o trabalho progressivo que se propõe fazer ao longo da escolaridade, bem como sua relação com conteúdos declarativos específicos da disciplina.

## 4 Reflexão linguística

Sendo esta a especificidade da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, parte do tempo das aulas e do tempo dedicado pelo aluno ao trabalho escolar será, evidentemente, destinado à construção de conhecimentos sobre o português. Isso já está sinalizado em vários dos procedimentos descritos, pois refletir sobre os usos da língua e os sentidos que adquirem em diferentes textos e contextos de interação é fundamental para que se alcancem competências mais complexas de ação pela linguagem. Desse modo, poderia parecer redundante falar ainda mais uma vez sobre esse exercício de reflexão quando ele já foi sinalizado nas várias competências e habilidades de leitura e produção elencadas, além de estar presente no procedimento de leitura referido como **estudo do texto**, e nos procedimentos de produção de texto referidos como **escrita coletiva**, **reescrita** e **revisão do texto**. Entretanto, em nosso ambiente social, essa discussão ainda parece necessária, pois uma pergunta sempre fica suspensa quando se discute o ensino de português na escola: e a gramática?

Ao contrário do que muitas vezes acontece na discussão pouco informada dessa pergunta, não queremos desqualificá-la ou considerá-la

desimportante nestes Referenciais Curriculares. A reiteração dessa pergunta já fala por si: se ainda cabe questionar sobre ensino de gramática, mesmo depois de tantas décadas desde a introdução da visão de que o centro da aula de português é o trabalho com o texto, há fortes e legítimos motivos para tanto. Um motivo evidente, e que esvazia a crítica de que o ensino de gramática perdeu lugar, é o fato conhecido de que não há uso da língua sem gramática. Não depende de nossa deliberação: toda vez que falamos ou escrevemos, partimos de um conjunto de palavras e expressões organizadas na forma de um sistema gramatical. Do ponto de vista do que está por descobrir na escola, muito terá de ser aprendido pelo aluno sobre a gramática da língua portuguesa que, em seus usos ligados à cultura de escrita, poderá levar ao conhecimento de modos bastante novos de estruturação. Logo, o dilema sobre ensinar ou não gramática acaba por ser um falso problema. O problema real a ser enfrentado é: como organizar o ensino da língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?<sup>11</sup>.

Além disso, entre os mais fortes motivos para a insistência da questão sobre o ensi-

<sup>11</sup> Ver Franchi e colegas (2006), especialmente o capítulo “Criatividade e gramática”. Ver também Faraco (2006).

no da gramática, está a identidade do professor, que se reconhece como professor de português quando vê, na aula que propõe, a herança cultural que dá forma à sua atividade docente e está fortemente ligada às aulas de gramática. Não se trata de negar que um dos objetivos destes Referenciais é contribuir concretamente para que os professores de língua se reconheçam como tais, ainda que proponham aulas diferentes das que tiveram quando alunos e das que já construíram em suas práticas de professores de gramática. Mas não há como renovar sem que o professor de língua perceba que os conteúdos que sempre ensinou adquiriram nova configuração de aula, pois não se constrói uma pedagogia sem partir dos saberes do professor.

O princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. Dito mais uma vez, o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo. Assim, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos. O ponto de partida da reflexão linguística é a contribuição do repertório para a construção de sentidos. O ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos<sup>12</sup>.

Esse princípio funcional de relacionar recursos e sentidos na perspectiva de textos con-

cretos tem a seguinte consequência: não se qualifica como pedagogia centrada no texto o ensino da nomenclatura em si, a definição de categorias e funções gramaticais, que evolui para sua classificação em subcategorias e funções particulares, para, no final, arrematar o trabalho com exercícios de reconhecimento desses conteúdos em frases, mesmo as contidas em textos. Num trabalho assim realizado, o conteúdo estruturante das aulas foi retirado dos modelos e teorias gramaticais com seu elenco de categorias e funções, gerando um ensino das competências de memorizar nomenclaturas, definições e exemplos, para então reconhecer esses conteúdos memorizados em novas frases ilustrativas; esta é uma atividade de reconhecimento mecânico e de reprodução, ainda que envolva textos. Enfim, como já se discutiu muito, texto não é pretexto<sup>13</sup>. Se o texto e seus sentidos são o centro, as nomenclaturas, definições e classificações estão em segundo plano.

Mas, afinal, que importância têm os itens da nomenclatura gramatical, como ditongo, sufixo, substantivo, adjetivo, pronome, conjunção, sujeito, verbo transitivo, período simples, período composto, oração subordinada, oração coordenada e outros tantos? Eles estruturam uma variedade de materiais de referência indispensáveis ao usuário versátil da língua como dicionários, gramáticas, manuais de estilo, guias ortográficos, textos paradigmáticos que contêm dicas estilísticas, corretores eletrônicos, sítios da internet dedicados aos usos da língua, normas produzidas por órgãos da mídia ou por empresas para uniformizar os usos da língua em seu meio. Como tirar proveito desses materiais sem estabelecer relações entre suas nomenclaturas e problemas de produção de textos ou entre nomenclaturas e problemas de leitura? O acesso à compreensão da nomenclatura é direito dos alunos.

Contudo, o procedimento de estudar tais nomenclaturas em si mesmas e de forma

<sup>12</sup> Sobre a noção de reflexão linguística, ver Kuhn e Flores (2008) e Mendonça (2006).

<sup>13</sup> Essa frase é o título do ensaio de Marisa Lajolo, publicado em R. Zilberman (1982).

mecânica não se transfere necessariamente para as habilidades implicadas na consulta a esses materiais diante de situações concretas de uso do português. Essas habilidades só serão alcançadas por um número significativo de alunos se, durante as aulas de Língua Portuguesa, o ponto de partida for um conjunto de problemas concretos impostos pelo uso da língua na leitura e na escrita e sua solução passar pela reflexão sobre tais problemas e pela consulta constante aos materiais de referência. Como parte integrante do exercício de resolução de problemas que é ler e escrever, o professor usará, em seu próprio discurso, a nomenclatura e chamará a atenção para seu uso nos materiais de referência. Também providenciará a manutenção de quadros e cartazes de referência que disponibilizem para os alunos a sistematização da nomenclatura usada cotidianamente, permitindo sua consolidação e o estabelecimento constante de relações entre nomenclatura e usos. Solicitará com frequência que o aluno que faça consultas aos dicionários, à gramática e a outros materiais desse tipo, que devem estar al alcance da mão durante as aulas.

Nesse contexto, não há razão para substituir expressões generalizantes que são frutos de séculos de sistematização de conhecimentos sobre língua por termos informais, que podem acabar sendo ainda mais confusos e pouco úteis aos alunos. De modo bem direto, não se pode ficar chamando acento circunflexo de “chapeuzinho”; nem sujeito de “aquele que faz a ação”. Trata-se, ao contrário, de usar as palavras da gramática (pois o aluno as encontrará no manuseio dos materiais de referência e em outros contextos vida afora), dando-lhes sentido numa atividade que tem como meta o uso de itens linguísticos para a produção de textos e para a leitura qualificada. Usar as palavras da gramática é diferente de repeti-las e memorizá-las mecanicamente na forma de listas exaustivas.

Não é apenas no âmbito das práticas so-

ciointeracionais de leitura, de escrita e de intercâmbio pela fala que as questões gramaticais serão discutidas. Desde o estabelecimento das competências de área, estes Referenciais enfatizam a retomada do ciclo já sinalizado nos PCN: uso-reflexão-uso. As competências do bloco “Investigação e compreensão”, listadas na área de Linguagens e Códigos e retomadas na disciplina, serão alcançadas por meio da realização de atividades investigativas sobre os fatos da língua; notadamente, está implicada neste trabalho a seguinte competência geral: *analisar e interpretar os recursos expressivos das línguas de modo contextualizado, privilegiando aspectos relativos ao uso, à natureza, às funções, à organização e à estrutura.*

Isso porque não apenas existem os nomes, mas a língua tem uma realidade estrutural que faz apelo às categorias e funções referidas pela nomenclatura gramatical, algumas delas presentes tanto na fala como na escrita, outras mais usadas em gêneros específicos dessas modalidades de uso. Há ditongos porque pronunciamos vogais e semivogais em uma única sílaba e representamos por grafemas. Há substantivos porque, em nossos enunciados, fazemos constante referência a entidades das quais vamos dizer algo. Há adjetivos porque queremos fazer tais referências de modo mais específico, reduzindo os referentes potenciais de nossas expressões ou apresentando-os a partir de um ponto de vista bem particular.

Usamos também algumas categorias pronominais para fazer referência a pessoas e outras entidades presentes no contexto, ou para retomar a referência a elementos já mencionados em um discurso, dando aos textos coesão e continuidade. Há sujeito e predicado porque ligamos tópicos com funções lógicas particulares a comentários que lhes atribuem características ou papéis específicos em eventos. Há um certo número de complementos na oração porque os verbos assim o exigem em suas estruturas de com-

plementação, conhecidas junto com os usos de tais verbos. Formamos frases e períodos, ou até parágrafos, porque determinada forma de segmentar os elementos constituintes de um texto são as mais eficazes para produzir o sentido que pretendemos. Também porque a separação de frases e períodos por letra maiúscula e ponto final foi estabelecida historicamente como uma convenção, o que tem de ser aprendido. Nesse trabalho de segmentação do texto, ao progredir no que estamos dizendo, são estabelecidos nexos de modo, tempo ou espaço, nexos argumentativos ou enunciativos; ou seja, fazemos os segmentos se sucederem pelo uso de determinados meios de conexão. Para tanto, usamos conjunções, advérbios, locuções adverbiais e até determinados tipos de oração. Enfim, os nomes de todas essas categorias são úteis para nos valermos de materiais de referência, mas as próprias categorias, funções e modos de estruturar a língua são ainda mais úteis, porque constituem o conjunto de recursos que usamos para nos expressar<sup>14</sup>.

## Práticas pedagógicas de reflexão linguística

Nestes Referenciais, a prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas em saber usá-los refletidamente. Portanto, é preciso refletir sobre seu uso, ao invés de memorizar a nomenclatura e sua respectiva lista de exemplos, para encontrá-los depois e identificá-los em exercícios estruturais. O quadro que segue pode ser útil para comparar a atividade mecânica de aprender a classificar o repertório gramatical tomado em si mesmo e a atividade significativa de refletir sobre a língua em uso e sua gramática.

Neste quadro, aparece uma questão fundamental para a constituição de uma peda-

gogia centrada no texto e nos usos da língua: o entendimento de que a norma padrão é uma entre as variedades da língua portuguesa, o reconhecimento de seus valores e funções, acompanhado do tratamento de outras variedades também como objetos importantes numa pedagogia da língua. A padronização da língua é um fator de herança cultural, de patrimônio. Serviu, inicialmente, às várias funções da escrita tornam desejável certa homogeneidade entre os usos, alcançando também funções da fala ligadas ao letramento: alguns exemplos são os discursos da lei e os textos por meio dos quais ocorre a comunicação entre o Estado e os cidadãos, que devem alcançar a todos, não importando a região de origem, idade, classe social; também os discursos da mídia, quando pretende alcançar diferentes grupos de leitores ou de ouvintes, como acontece em um noticiário nacional. Enfim, sendo compromisso da escola diversificar os sentidos do letramento na vida dos alunos, o estudo da norma padrão será consequência e parte integrante do trabalho a ser feito. Além disso, o compromisso com o exercício da cidadania está ligado ao acesso a textos escritos e falados de caráter formal, o que novamente implica o acesso aos usos padronizados.

Entretanto, o fenômeno da heterogeneidade linguística e o fato de que as línguas se constituem como conjuntos de variedades precisam ser aceitos pela escola brasileira de uma vez por todas. Como já mencionamos nas competências e nos conceitos estruturantes da área, o respeito à diversidade linguística e a visão de que essa diversidade é patrimônio, por ser potencial expressivo e parte da história e da identidade das diferentes comunidades de falantes de português, acompanham o trabalho com a norma padrão. Desse modo, estes Referenciais propõem uma visão de ensino de língua que supere

<sup>14</sup> Considerando essa perspectiva de ensino de gramática, é importante que o professor vá além das gramáticas gerais mais difundidas em nosso meio e consulte trabalhos nos quais a visão de teoria gramatical seja lançada adiante, produzindo descrições mais úteis, abrangentes e coerentes dos fenômenos gramaticais. Os textos acima referidos aludem a essa questão. Oferecemos, ainda, como referência, alguns outros títulos, que evidentemente não esgotam a produção lusófona na área da descrição gramatical, com relação à qual o professor deve estar atualizado. Ver os trabalhos de autoria de Castilho, Ilari, Kato, Ingedore Koch, Mattoso Câmara Jr., Moura Neves, Perini, Travaglia e Vieira e Brandão. Tomando essa advertência como contexto da indicação, remetemos a Cunha e Cintra (2001) como gramática de referência.

a cultura do certo e do errado; a visão de que o padrão é a língua única e, mais ainda, que o padrão é um dogma pétreo e imutável. Para entender uma língua, é preciso compreender que ela é sempre um conjunto de variedades sociais, regionais, estilísticas.

Essa dinâmica tem inclusive efeitos sobre a norma padrão. A norma padrão é efeito de um processo histórico contínuo de descrição, fixação e padronização que se estabelece com base em um conjunto de textos eleitos como modelares.

<b>Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística<sup>15</sup></b>	
<b>Ensino mecânico da gramática</b>	<b>Prática de reflexão linguística</b>
Estudo da língua	Estudo da linguagem e da língua em uso
Concepção de língua como código fechado e invariável	Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários
Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação	Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades
Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento	Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas
Habilidades privilegiadas: memorização, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo	Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo
Fragmentação: a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação	Integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em unidades didáticas coesas, que fazem sentido
Fragmentação: as aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas	Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos
Estudo apenas da norma padrão	Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos
Usos das variedades não-padrão sempre qualificados como erros	Estudo dos usos das variedades não-padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais
Unidade de estudo: frase, palavra e, se tanto, período, tomados isoladamente	Unidade de trabalho e de estudo: texto
Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação	Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno
Privilegio da denotação e de significados fixos, fechados	Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação
Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade	Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os alunos farão, estudados de modo funcional e nãoexaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento
Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação	Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos

<sup>15</sup> A organização deste quadro inspira-se no texto de Márcia Mendonça (2006). As concepções sobre ensino de gramática e reflexão linguística que motivam a organização do quadro são semelhantes, porém o conteúdo do quadro aqui oferecido não é idêntico ao da autora.

Sendo os textos frutos de usos vivos da língua, a própria norma padrão sofre mudanças decorrentes das mudanças linguísticas inerentes à história das línguas. Ao mesmo tempo, tal padronização é realizada por analistas que nada mais são do que vozes autorizadas a descrever a estrutura e o funcionamento atual da língua, e mesmo eles podem discordar entre si<sup>16</sup>.

Assim, tanto para o ensino da noção de variação como para o ensino do padrão, o professor precisa estar atento e pesquisar, a fim de não vir a insistir em usos já não mais admitidos no padrão brasileiro, de fato usado em textos formais circulantes apenas porque ainda estão registrados nas gramáticas: um exemplo eloquente é o arcaísmo e a desalegância do emprego da mesóclise na língua escrita brasileira contemporânea, mesmo em gêneros muito formais, como o da produção científica. Diante das descrições gramaticais da colocação pronominal, por onde anda a língua? Em que fontes podemos encontrar tal discussão e como se refletem as diferentes normas nos textos, da literatura, do jornal, dos jornais falados, das leis, etc.? Os pronomes são apenas um entre inúmeros exemplos.

Ao mesmo tempo, os usos não-padrão da língua têm que ser respeitados em sua função e em sua singularidade expressiva: o que se expressa numa variante não-padrão não se expressa em sua contraparte padrão. Entender, por exemplo, que “tá” e “está” são modos de dizer exatamente a mesma coisa limita a compreensão desses itens e, como consequência, da língua como um todo. A forma “tá” e a forma “está” sinalizam diferentes contextos, diferentes identidades de falantes, de tal forma que é mesmo possível que seja equivocadamente substituída uma forma por outra em um texto determinado, pois os efeitos de sentido ligados aos contextos em que tais formas costumam aparecer seriam perdidos ou até mesmo invertidos.

Isso significa dizer que em certos gêneros

de discurso, para alcançar certos propósitos expressivos, a forma “tá” poderá não apenas ser a preferível, mas ser a única possível; ela poderá ser de fato insubstituível. Veja como soa estranho alguém usar, para fechar uma conversa, a seguinte forma de expressão: “Então, está.” Podemos dizer que esse contexto admite “Então, tá” quase exclusivamente, não? E não estamos aqui tratando somente da fala. Imaginem como seria artificial um balão que representasse por escrito a fala da Mônica, do Menino Maluquinho ou do Radicci e que contivesse como fechamento de uma conversa “Então, está.” Esses três personagens simplesmente não dizem “Então, está”; se dissessem, estariam desempenhando alguma ação muito específica: talvez produzindo ironia ou arremedando a fala de alguém. Considerando esse exemplo, cabe perguntar: será que só Maurício de Souza, Ziraldo e Lotti podem escrever “Então, tá”? É evidente que não! Todos podemos escrever para expressar tudo quanto nos diz respeito, em diferentes gêneros de discurso e por meio dos mais variados recursos linguísticos. Não há erro nisso, nem mesmo e, principalmente, quando aquele que escreve é o aluno.

Isso não significa dizer, entretanto, que vamos deixar de ensinar os usos da forma “está” em gêneros do discurso ligados aos contextos de uso da norma padrão. Se inadvertidamente nosso aluno usa “tá” no relato de um experimento feito no laboratório de química, será papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura, e do professor de Ciências ou de Química, chamar a atenção do aluno para o fato de que, em relatos de fenômenos da natureza, o discurso da ciência fala de como as coisas “estão”, não de como “tão”. Em ambas as aulas, uma boa maneira de fazer isso é chamar a atenção dos alunos para as ocorrências desse verbo nos textos de ciências que leem; eles rapidamente verão que só a forma “está” ocorre, e poderão reescrever seu texto de relato em

<sup>16</sup> Ver Bagno (2002), o capítulo sobre norma contido em Britto (1997) e Faraco (2008).

seguida. Seria ótimo que, nesse caso, num momento não muito distante, o professor de português retomasse a reflexão, trazendo textos de diferentes gêneros e fazendo comparações com os alunos. As comparações seriam, então, registradas e sistematizadas: nos quadrinhos, “tá”; nos textos de ciências, “está”. Todos, enquanto trabalham, chamarão “está” e “tá” de formas de um verbo.

Enfim, quanto ao contraste padrão e não padrão, a questão é superar a visão simplista de que se trata de uma avaliação absoluta e não contextual do certo e do errado, para assumir uma atitude crítica diante da língua e de seus usos. Sem dúvida, a escola ocupará grande parte do tempo dos alunos no trabalho sobre o vocabulário, as estruturas e os usos da norma padrão, pois esta é desconhecida de muitos estudantes, em virtude de sua in experiência com o uso de gêneros ligados à escrita acadêmica, pública e oficial, mais padronizados, mais ligados às esferas institucionalizadas do uso da língua. O acesso aos discursos escritos e falados em língua padrão é direito dos alunos, ligado ao princípio da escolarização como acesso ao exercício da cidadania, discutido nos Referências da área de Linguagens e Códigos e retomados nestes Referências de Língua Portuguesa e Literatura. Esse direito, entretanto, não pode ser subvertido e tratado como um modo de excluir e de engessar a capacidade de expressão do sujeito, assombrado pela punição e desqualificação de seus modos de falar e de escrever. O tratamento da norma padrão como única forma de língua tem um efeito de engessamento: coloca-se o gesso para então dizer ao aluno que caminhe. Ele até poderá fazê-lo, mas pouco confiante, arrastando-se, pesado e rígido, texto a fora.

Em resumo, os usos da norma padrão são matéria privilegiada de discussão na aula de Língua Portuguesa e Literatura, mas também

o são os usos de outras variedades e o próprio contraste entre norma e variação. Sem alcançar uma compreensão desses dois conceitos estruturantes será impossível ao aluno chegar ao final da educação básica compreendendo os conceitos de língua e linguagem e conhecendo o fenômeno que chamamos “Língua Portuguesa” em nossa ciência gramatical<sup>17</sup>.

## Conteúdo para a reflexão linguística

Dentro de uma perspectiva funcional de trabalho sobre língua, há sem dúvida um conjunto de conteúdos que podemos elencar até mesmo de antemão como importantes para figurar em nosso plano de estudos para a reflexão linguística a ser realizada ao longo da educação básica na aula de Língua Portuguesa e Literatura. O mesmo critério de funcionalidade serve para selecionar conteúdos também para prever, com algum grau de segurança, alguns conteúdos que ficariam de fora, embora estejam nas gramáticas.

Alguns exemplos de conteúdos que ficariam seguramente de fora são os seguintes: subclassificações extensas de classes gramaticais, com memorização de listas de substantivo concretos e abstratos, de coletivos, de nomes próprios; de advérbios de tempo, modo e lugar; memorização de listas de preposições, de prefixos e sufixos; no estudo das conjunções, o tratamento de todas as subclasses de uma só vez, com memorização de uma lista para cada tipo, coordenativas aditivas, adversativas, etc; Análise e classificação de subtipos de oração, como no estudo de orações substantivas, os conhecimentos dos casos de sujeito, objeto, objeto indireto, etc., ou no estudo de subordinadas adverbiais, a passagem de todas as subclassificações de uma só vez, com a

<sup>17</sup> Para uma introdução a questões teóricas atinentes à variação linguística e a seu papel nas interações sociais, ver Labov (2008) e Gumperz (2002), respectivamente. Para uma discussão geral do papel da sociolinguística na pedagogia em língua materna, ver Guy e Zilles (2006). Finalmente, para sugerir alguns títulos que permitam a entrada do leitor no verdadeiro mar de trabalhos descritivos sobre a variação linguística no Brasil, ver Walter Koch e colegas (2002), Vandresen (2002) e Zilles (2005).



memorização das respectivas conjunções e características das temporais, finais, proporcionais, condicionais, etc.; o estudo dos tipos de sujeito, com memorização, análise e classificação do sujeito simples, composto, oculto, indeterminado. Enfim, os exemplos são múltiplos, mas o plano de estudos para a reflexão linguística não pode, em virtude das prioridades da educação básica, nem deve, em virtude da improdutividade de tal estudo, constituir-se em repassar cada tópico e subtópico das principais gramáticas escolares.

Isso não significa que, se num texto aparecer a palavra “matilha”, não deva ser oportunizada ao aluno sua compreensão contextual, a anotação de sua ocorrência, sua busca no dicionário. Na conquista desse novo item de vocabulário, será interessante o professor dizer que a palavra é um coletivo: refere-se a vários indivíduos como um conjunto, e que há outras palavras assim. Esse é o momento de instigar os alunos a pensarem em alguma palavra que conheçam e que funciona assim e discutir seus sentidos e seus usos; algumas palavras cotidianas podem ser mais bem compreendidas depois da discussão, como “povo” ou “bando”, facilitando a apreensão da palavra nova e a compreensão da categoria dos substantivos como um todo. Isso não tem nada a ver com um estudo sistemático e mais focalizado dos coletivos, muito menos com o procedimento de decorar o que é um substantivo coletivo e uma lista deles, para depois identificá-los e classificá-los em frases e textos.

Tampouco significa dizer que os tipos de relações entre orações coordenadas, por exemplo, não seja importante; ou que não seja importante para o aluno diversificar o uso de conjunções adversativas para estabelecer oposições. A questão é que, a partir de textos nos quais seja funcional coordenar orações, o aluno trabalhará com uma relação de coordenação de cada vez, compreendendo a relação semântica implicada e

enriquecendo sua produção ao diversificar as conjunções empregadas. Nesse trabalho, ele poderá, gradativamente, desenvolver o conceito de conjunção e de coordenação para formação de períodos complexos, no que deve ter auxílio de exposições pelo professor, de tarefas nas quais seja levado a fazer generalizações sobre esse uso e, por fim, na elaboração de regras gerais e quadros gerais, que podem ser comparados àqueles oferecidos nas gramáticas. Várias outras questões de língua merecerão a atenção do estudo sistemático. Nenhuma deverá receber o tratamento mecânico e classificatório já discutido. Nenhuma tampouco deverá receber um tratamento exaustivo e quase massacrante. Substituindo-se este tratamento pelo planejamento coletivo de um bom plano de estudos que ofereça condições de se fazer muitas retomadas ao longo da escolaridade, os estudantes passarão ter boas intuições sobre cada um dos objetos da gramática, sejam classes, funções ou regras de estruturação.

Segue uma relação dos conteúdos importantes para a reflexão linguística funcional, centrada nos usos em textos, ao longo de toda a educação básica.

- **gêneros de discurso:** são conteúdos estruturantes; não apenas serão objeto de discussão e reflexão, mas principalmente serão objeto de trabalho, na leitura e na produção. O elenco de gêneros a ser estudado deve guiar a seleção de textos para leitura e de projetos para a produção de textos (essa função estruturante dos gêneros no plano de estudos será comentada a seguir, na seção sobre progressão curricular (p. 90); além disso, nos casos em que tópicos de gramática forem ligados ao gênero (por exemplo, o emprego de tempos verbais em notícias, crônicas e contos. O emprego de nexos argumentativos e de modalizadores em textos de opinião e em debates orais), o trabalho será integrado a par-

tir do gênero selecionado. No estudo de diferentes gêneros serão examinados os modos de compor sequências descritivas, narrativas, argumentativas e expositivo-instrucionais, as quais deverão compor os textos em combinações variadas e não como formas puras. Por fim, nos gêneros literários, o estudo de procedimentos como o estabelecimento do ponto de vista, a construção do personagem, o ritmo e a rima, serão integrados ao estudo do gênero que estrutura o trabalho.

- **vocabulário:** o trabalho escolar com vocabulário tem sido muito empobrecido devido à ênfase das aulas de língua na memorização de classes, funções e regras gramaticais. A extensão do vocabulário reconhecido, compreendido e usado por uma pessoa está sempre muito correlacionada à sua competência de leitura; portanto, esse é um dos aspectos de reflexão linguística a se tornar constante no cotidiano da aula de português. É fundamental qualificar o estudo do vocabulário durante os momentos de reflexão linguística ligados à leitura de textos orais e escritos e durante a produção de textos orais e escritos. Não se trata evidentemente de fazer com que o aluno memorize listas de palavras descontextualizadas, mas de propor atividades de reflexão sobre palavras novas em contexto, de ensinar estratégias de compreensão contextual de palavras novas, de estimular, na discussão em aula, o estudante a elaborar a escolha vocabular em seus textos escritos, para que alcance precisão e expressividade. Nesse trabalho contextualizado sobre o vocabulário, será importante: 1) propor a manutenção de glossários individuais e coletivos, ligados aos temas e aos gêneros trabalhados nas unidades didáticas; 2) lembrar que alguns itens tradicionalmente ligados à gramática são também itens de vocabulário a serem conquistados um a um e compreendidos em sua

função expressiva, ao invés de estudados como subclasses e decorados – este é o caso dos advérbios, conjunções e locuções que servem para dar conexão a textos, preposições, formas de tratamento, pronomes de uso mais restrito, determinados tipos de verbo (como os verbos de ação e de estado, os verbos de opinião, os verbos dicendi, factivos, psicológicos, os verbos auxiliares e modais, os de ligação, etc.) e assim por diante; 3) trabalhar as relações entre os itens do léxico da língua – relações contextuais de sinonímia e oposição, relações de paronímia; relações de superordenação e formação de campos semânticos; famílias de palavras; contribuição de afixos para a significação das palavras; 4) trabalhar os valores da ambiguidade em textos de diferentes gêneros – o emprego de uma palavra ambígua está sendo um desserviço ou contribui para a riqueza do texto?; 5) estudar a polissemia, chamando a atenção dos estudantes para o fato de que quase todas as palavras da língua têm vários sentidos aparentados e examinando como esses sentidos se aproximam e se distinguem; 6) trabalhar com expressões idiomáticas; 7) refletir sobre a noção de colocação – com que palavra determinada outra palavra aparece muito, que palavras são raras ou frequentes na língua? Qual o efeito do uso de uma palavra rara, frequente, arcaica?; 8) fazer notar que muitos usos consagrados das palavras da língua originam-se como usos metafóricos e metonímicos; 9) trabalhar sobre os sentidos figurados das palavras e seus efeitos; 10) trabalhar sobre vocabulários especializados nas diferentes áreas do saber, com a gíria, com os registros típicos de alguns conjuntos de discursos, como o das mídias, o da literatura de determinada época, o do futebol, e assim por diante; 11) aceitar e estimular a exploração do potencial criativo do léxico, ensinando

sobre a formação de palavras e seu efeito na criação de neologismos; refletir sobre o fenômeno dos empréstimos e estrangeirismos, além de refletir sobre a mudança histórica no significado de palavras da língua, que podem não sofrer mudanças de forma mas assumirem usos distintos em diferentes épocas; 12) aceitar e refletir sobre a existência de diferentes registros lexicais: mais formais, mais coloquiais, marcadamente regionais ou inovadores, ou ainda marcados por períodos históricos, refletir sobre os usos de palavras tabus, ofensivas, polidas, politicamente corretas e assim por diante; 13) tornar o uso do dicionário uma prática constante em sala de aula. Enfim, a aquisição de vocabulário passa pelo uso constante de palavras variadas em consequência dos usos variados que se pode fazer da língua, mas pode ser muito enriquecida pela discussão com um adulto experiente sobre como o léxico se organiza, de tal forma que, ao encontrar uma palavra nova ou um novo uso de uma palavra, o estudante possa localizar o novo num repertório de conhecimentos sistemáticos sobre as palavras, o que qualifica sua aprendizagem.

- **elementos da organização estrutural da língua:** relações de predicação e a estrutura de orações. simples e complexas; funções sintáticas principais: distinção entre relações de complementação e relações de adjunção ou aposição; funções das principais classes de palavras; relações entre as formas de classes que se flexionam; relações entre estrutura de complementação dos verbos e padrões oracionais; funções dos tempos, aspectos, modos e vozes verbais.
- **recursos para a coesão textual:** estabelecimento de continuidade referencial ao longo de textos: uso de expressões nominais, artigos, pronomes e elipses; estabelecimento de conexão em textos:

uso de nexos – conjunções, preposições, advérbios e locuções conjuntivas e prepositivas, adjuntos e orações adverbiais, orações reduzidas, enfim, mecanismos para estabelecer continuidade temporal, lógica e argumentativa conforme o gênero textual; emprego de recursos como a repetição e a substituição para estabelecer conexões entre passagens de um texto; uso de estruturas sintáticas paralelas para garantir a coesão; efeitos das relações de concordância e de regência para o estabelecimento de continuidade em textos.

- **recursos para a expressão de posições enunciativas em textos:** relações entre a afirmação de algo e variações de padrão frasal que permitem a modalização: uso de formas interrogativas, exclamativas ou declarativas; uso de tempos e modos verbais para expressar hipóteses e possibilidades; relações entre os tempos do futuro e do condicional e a expressão de posições sobre os elementos afirmados; uso de advérbios, locuções adverbiais e orações adverbiais para marcar posições de locutor; uso de vozes verbais e sua relação com pontos de vista sobre os conteúdos afirmados; escolha de palavras e sua relação com as posições de locutor e interlocutor; uso de figuras de linguagem e sua relação com posições de locutor e interlocutor; marcas de polidez e suas funções; emprego do discurso direto, indireto e outras formas de representação da fala; uso de verbos variados para a representação de atos de fala.
- **tópicos de norma padrão:** em alguns subsistemas da gramática do português, há diferenças nos usos não padronizados que fazemos da língua, em praticamente todas as classes sociais e regiões, e os usos preconizados pela norma padrão; esses devem ser tópico de reflexão crítica não preconceituosa e de aprendizagem,

para que os usos padrão passem a ser acessíveis aos alunos na leitura e se façam presentes em sua produção escrita sem que a capacidade expressiva dos usos não-padrão seja mal compreendida e até perdida. Os mais importantes são os seguintes: sistema pronominal; relações de concordância nominal, especialmente de número; relações de concordância verbal e suas consequências na flexão verbal; usos do infinitivo flexionado; usos do gerúndio; usos dos modos subjuntivo e imperativo; formas sintéticas de futuro e seus empregos; formas sintéticas do mais-que-perfeito; estrutura das orações relativas; regência de verbos e substantivos frequentes na escrita e em situações de fala letrada.

- **relações entre recursos linguísticos e identidades sociais e entre língua e patrimônio histórico e cultural:** elementos da história do português; variedades do português no mundo e no Brasil, conforme o país e a região, respectivamente; contrastes de uso do português entre os polos rural e urbano; variação linguística e processos de padronização; relações entre língua e grupos sociais no reconhecimento e expressão de identidades de homem, mulher, jovem, adulto, brasileiro, português, gaúcho, paulista, estudante, professor, médico, juiz, político, etc.; vinculações entre formas linguísticas e os grupos sociais que as utilizam; mudanças no uso da língua dentro de contextos pontuais e seus sentidos: do formal ao informal e vice-versa, do conflito à solidariedade e vice-versa, etc.
- **convencões da escrita:** segmentação do texto em frases, períodos e parágrafos ou outras unidades conforme o gênero de discurso (por exemplo, o verbete); representações da fala em diálogos escritos

conforme o gênero de discurso; pontuação; ortografia oficial e, portanto, acentuação; uso do sinal de crase; uso de marcas gráficas, como grifos, tipos, marcas de ênfase, etc.; formatação do texto na página conforme o gênero do discurso; uso de maiúsculas e minúsculas; recursos para registro escrito em diferentes meios: manuscrito, digital, impresso, etc.

Esse conjunto de tópicos para a reflexão linguística não se pretende prescritivo. Limita-se a sugerir elementos que deverão compor o plano de estudos a ser fixado no projeto pedagógico da escola, chamando a atenção para a ligação efetiva que há entre o trabalho com a leitura e a produção de textos e os conhecimentos sobre língua que permitirão sua crescente elaboração e amadurecimento. Muitos dos pontos elencados aparecerão no plano de estudos mais de uma vez, com complexidade crescente de abordagem, de tal modo que o desenvolvimento de uma compreensão da língua como sistema seja possível e ocorra paralelamente à conquista das competências de ler e escrever.

Acima de tudo, as questões de abordagem da gramática discutidas aqui, antes de se apresentar a relação de conteúdos, deve nortear o trabalho em sala de aula e as avaliações. O quadro que segue, *Exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística*, procura ilustrar isso por meio da retomada da comparação feita no quadro anterior, *Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística*, desta vez contrastando diferentes modos de trabalhar com a classe dos substantivos. Note que o quadro não trata exaustivamente dessa classe de palavras (por exemplo, nada é dito sobre seu aparecimento em posição predicativa); a ideia é permitir uma concretização do que se discute.

### Exemplo do contraste entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística

Ensino mecânico da gramática	Prática de reflexão linguística
<p><b>Classes gramaticais: substantivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oferecimento de definição ou conceituação fechada, tomada das gramáticas ou do livro didático; memorização;</li> <li>- oferecimento de exemplos ilustrativos da definição, escolhidos de modo a fazer parecer que tal definição não é discutível; memorização;</li> <li>- exercícios de reconhecimento de novos exemplos, isolados ou em frases;</li> <li>- exercícios de identificação de substantivos em textos;</li> <li>- estudo das subclasses: comuns, próprios, abstratos, concretos, coletivos; simples ou compostos; primitivos ou derivados; procedimento de conceituação e exemplificação seguido de identificação e classificação, conforme se fez no nível da classe;</li> <li>- prova: cobrança da memorização dos conceitos e procedimentos classificatórios; a prova fecha um ciclo de ensino ao fim do qual é esperado que os alunos já saibam o que é um substantivo e os reconheçam, pois é matéria dada;</li> <li>- estudo da flexão dos substantivos: elenco exaustivo dos tipos de flexão – gênero, número e grau; memorização da função e dos afixos envolvidos na flexão; memorização de listas de formas irregulares;</li> <li>- exercícios de flexão em palavras isoladas, com pouca discussão de efeitos de sentido ou de relação com relações sintáticas (de concordância), em virtude da contextualização ser inexistente ou insuficiente;</li> <li>- prova: cobrança do reconhecimento de formas flexionadas ou da competência para transformar a forma de palavras isoladas, conforme o tipo de flexão; distinção entre formas flexionadas certas e erradas dos substantivos; fechamento de outro ciclo.</li> </ul>	<p><b>Classes gramaticais: substantivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- privilégio da função referencial de expressões nominais e estudo do substantivo como elemento central em expressões nominais que constroem referência em textos;</li> <li>- discussão da referência a diferentes tipos de entidades em textos lidos: distinção entre nomes próprios e expressões descritivas, estudo da contribuição dos substantivos para a formação dessas expressões;</li> <li>- alternativas lexicais para referência a entidades: que substantivos serviriam para falar de tal personagem, coisa, noção, etc. e qual deles é mais expressivo e eficaz no texto em produção; que substantivo foi usado para referir uma entidade num texto lido, por quê?;</li> <li>- avaliação da capacidade de o aluno explorar a função referencial dos substantivos em textos lidos e em sua escrita; (fecha-se aqui um ciclo de estudos que será retomado com maior complexidade futuramente, sem expectativa de exaustividade do conhecimento).</li> <li>- estudo da relação entre a classe dos substantivos e a dos adjetivos para construir referência;</li> <li>- discussão da referência a diferentes tipos de entidades em textos lidos: estudo de expressões descritivas, desta vez examinando a contribuição de substantivos e adjetivos; reaproximação da classe dos substantivos por meio de relações de contraste e semelhança funcional e formal com adjetivos;</li> <li>- alternativas segmentais para referência a entidades: que combinações de substantivos e adjetivos serviriam para falar de tal personagem, coisa, noção, etc. e qual delas é mais expressiva e eficaz no texto em produção; que segmentos foram usados para referir uma entidade num texto lido, por quê?;</li> <li>- avaliação da capacidade de o aluno explorar a função referencial das combinações entre substantivos e adjetivos em textos lidos e em sua escrita; (fecha-se aqui um ciclo de estudos que será retomado com maior complexidade futuramente, sem expectativa de exaustividade do conhecimento).</li> <li>- estudo das flexões de gênero e número nos substantivos e adjetivos com direta referência às relações de concordância; concordância variável, suas funções e sentidos; concordância padrão, suas funções e sentidos.</li> <li>- avaliação da capacidade do aluno para estabelecer flexão e concordância nominal na própria produção textual; estabelecimento de expectativas diferenciadas de controle da concordância padrão considerando grau de complexidade sintática – ordem direta e elementos adjacentes; variações de ordenação e existência de elementos intervenientes, etc.; quanto maior a complexidade da relação, mais tardiamente será exigido o controle; assim, o estudo da concordância nominal deverá ser retomado de modo sistemático e contextualizado ao longo da escolaridade;</li> <li>- estudo do substantivo no universo da coesão referencial: relação entre expressões nominais, nomes próprios, pronomes e elipses em textos para estabelecer continuidade e manter a referência a entidades ao longo de textos;</li> <li>- avaliação da capacidade do aluno para estabelecer coesão referencial no próprio texto e de perceber relações de coesão referencial em textos lidos;</li> <li>- estudo investigativo da classe dos substantivos em projetos de levantamento linguístico de usos regionais do português, de gírias, etc. redação de verbetes de dicionário e de enciclopédias e sua relação com o estabelecimento da classe da palavra fixada.</li> </ul>

## 5 Reflexão sobre a literatura

No processo de formação do leitor de literatura, é preciso considerar que há objetivos diferenciados durante a educação básica. Como diz Todorov (2009. p. 23-24):

Mais densa e mais eloqüente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

No ensino fundamental, predomina o interesse de fazer ler para formar leitores, seduzindo-os para o registro escrito e para a fruição do texto. Para isso, compete à escola promover a leitura de textos que privilegiem a construção de repertório, proporcionando a experiência de ler para compreender que uma leitura competente realiza uma atividade peculiar de interação social, pois não está vinculada a nenhuma necessidade prática, não é resposta a nenhuma demanda imediata. A literatura é exercício de liberdade que se constitui através da linguagem e responde a demandas subjetivas que proporcionam, a um só tempo, satisfação pessoal e conhecimento do mundo. Também estimula a interação com o meio social, possuindo o potencial de transformá-lo, uma vez que desenvolve o senso crítico e a capacidade de refletir a respeito da realidade.

Face ao interesse em capturar o leitor para a leitura, é preciso respeitar o estágio em que ele se encontra, propondo, de início, se for o caso, textos de assimilação fácil, de diferentes esferas de elaboração linguística e formas

de percepção sociointerativa, que produzam reconhecimento, reflexão e estranhamento por se afastarem do senso comum. Essas leituras devem ir se tornando gradualmente mais complexas, sempre experimentadas de forma crítica, sem discriminar a observação do fato poético em textos de suporte oral, como a canção ou o cordel.

Para formar leitores literários, o professor deve ser um bom guia de leituras, mediador e intérprete, propiciar que os alunos leiam com ele e através dele, possibilitar a convivência com a fantasia, abrir caminhos de legitimação da leitura como prática social e favorecer a todos tornarem-se cidadãos da cultura escrita. Para tanto, a abordagem temática e a multiplicidade de gêneros literários, a serem trabalhados de forma intensiva no espaço da sala de aula ou que constituirão contratos de leitura, como indica este Referencial – além de parcerias com bibliotecários escolares, professores leitores de literatura, bem informados a respeito dos textos circulantes –, são condições necessárias.

A educação literária contribui para a formação da pessoa, favorece a socialização por meio de textos que tratam dos modos como as diferentes gerações têm valorizado a atividade humana através da linguagem. Também, pela multiplicidade de textos disponibilizados, oportuniza conhecer a diversidade sociocultural e acompanhar o desenvolvimento ético e estético de grandes temas através dos tempos. Tudo isso ocorre na literatura por meio da linguagem, daí também ser importante instrumento de formação linguística, sem desprezar a ilustração e os efeitos de sentido que ela pode mobilizar nos textos de literatura infanto-juvenil, nem a adaptação de clássicos da literatura universal para a leitura de jovens, por exemplo.

Como mediadores da leitura literária, é compromisso dos professores das séries/anos finais do ensino fundamental proporção

nar a ampliação dos horizontes de leitura dos alunos, oportunizando o contato com textos produzidos para jovens e também obras canônicas da literatura brasileira e universal que sejam interessantes, adequadas e portadoras de dimensões éticas e estéticas da atividade humana através do peculiar rearranjo da linguagem. Isso permite experimentação, por meio da lírica, do texto dramático ou das narrativas ficcionais, de um modo inusitado de ver o cotidiano e compreender mais profundamente a si mesmos, à sociedade e à vida em geral.

No ensino médio, considerando um estágio mais consolidado da formação do leitor, o objetivo maior da leitura literária é ampliar o conhecimento a respeito da literatura brasileira. Compete à escola oferecer oportunidades de ler para compreender fatores de apreciação estética em cada época, sejam eles decorrentes de moda (a leitura de férias, o texto em que a novela foi baseada, o livro que deu roteiro ao filme oscarizado, etc., reconhecendo que os textos distraem, marcam época), sejam textos que contribuem para a apreensão da história da cultura, critério de mais lenta assimilação, pois implica permanência, mas é mais eficaz para formar o leitor crítico, já que as obras possuem complexidade e nuances crescentes, a ponto de possibilitarem que o ato de ler os atualize e favoreça que o leitor se coloque no lugar do outro, pense e sinta sua humanidade.

O estudo da literatura no ensino médio também desenvolve conhecimentos e competências que habilitam à reflexão a respeito da língua como objeto de cultura, patrimônio da sociedade, capaz de dar acesso a um capital cultural comum a todo o país. Para valorizar obras clássicas da literatura, é importante vê-las, simultaneamente, como permanentes e transitórias, sem abrir mão de indicar o que é relevante literariamente hoje, isto é, sem deixar de se valorizar

como leitor contemporâneo que entra em contato com o patrimônio cultural produzido em outros tempos ou contextos. Essa atitude pode dar sentido, na perspectiva dos jovens, para a leitura de textos canônicos da literatura, já que fica claro, *a priori*, que a motivação para o ler não é uma forma de silenciar o presente, mas, ao contrário, de colocá-lo vivamente em diálogo com o passado, extraindo dele pontos de contato com o modo como as questões apresentadas na obra são vistas hoje.

## Práticas pedagógicas em literatura

### • O que ler? Para que ler literatura?

Ao ser inserido no plano de ensino, o estudo sistemático da literatura possibilita organizar projetos para a formação continuada do leitor. Leituras intensivas, na classe, e outras extensivas, decorrentes de contratos de leitura, devem apresentar livros e autores importantes para a formação do cânone literário brasileiro, entre outros, desde que antes tenha lido textos de menor fôlego.

O presente Referencial, organizado por orientação temática, procura dar conta de variedade de textos e autores, canônicos ou não, oportunizando liberdade de escolha do professor e dos alunos em toda a educação básica. Assim, ao optar por uma das alternativas sugeridas, compete ao professor definir que textos serão lidos integralmente, por contrato de leitura ou em classe, e quais serão estudados em excertos, assegurando, num período letivo, contato com diferentes gêneros literários.

Em qualquer circunstância, o compromisso com a formação de leitores literários exige que o texto literário seja objeto central das aulas, abordado em pelo menos três dimensões:

- as **relações com as situações de**

**produção e recepção**, nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc.<sup>18</sup>;

- o estabelecimento de **relações com outros textos**, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras, colocando-os em diálogo, conforme o conceito de dialogismo<sup>19</sup>;

- a exploração das **potencialidades da língua na linguagem literária**, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora das dimensões humanista, social e artística, que valorizam as relações entre diacronia e sincronia<sup>20</sup>.

Ainda é preciso ressaltar que, fora do contexto escolar, ler literatura é uma atividade solitária, individual e silenciosa, com textos eleitos pelo gosto do leitor, pela recomendação de alguma revista ou amigo, pela disponibilidade da obra, ou mesmo pelos apelos da mídia (telenovela, filme, minissérie, etc.). Lê-se literatura pelo prazer de ler. Assim, durante a leitura, ou após, ela será motivo de comentários entre amigos e familiares, em conversas informais a respeito do que ela é capaz de motivar sobre o indivíduo e a sociedade, os sentimentos humanos, a alegria, o ódio. O leitor explicitará se gostou ou não, destacando partes que lhe chamaram a atenção, relacionando-as com outros textos, postando comentários em *blog* ou mesmo escrevendo para alguma revista. A produção sobre o lido, desse modo, sempre tem um destinatário concreto e um objetivo definido. Ao ser escolarizada, ela também precisa assegurar um espaço de manifestação significativa, sinalizando que a produção – oral ou escrita –, a partir da leitura, é para outros leitores, não para o professor apenas.

## • Que conceitos estruturam a aprendizagem da literatura?

Para o desenvolvimento dos estudos de literatura, além das dimensões anteriormente apontadas, alguns conceitos estruturantes são importantes instrumentalizadores da construção da história pessoal de leitor que se quer fortalecer nos alunos. São eles:

• **tradição e ruptura:** indicam a potencialidade de, a partir do texto, compor uma perspectiva globalizante da literatura, vista em relação às obras que o antecederam e compreendendo a sucessão temporal como confirmação do *status quo* ou seu questionamento. A observação dessa diáde na composição de um programa de estudos da literatura – seja no ensino fundamental ou médio – instrumentaliza o aluno para compreender os textos do lugar e da época em que foram produzidos e fornece elementos que fortalecem a construção de uma história pessoal de leitor, pois o habitua a estabelecer relações a partir do que as obras são capazes de dizer para um leitor atual, legitimando as leituras em outros tempos ou contextos. Por exemplo, ao compreender como se relaciona com o contexto de produção, o estudo do conto de fadas tradicional adquire significado. Simultaneamente, esta aprendizagem possibilita inferir a respeito das alterações que ocorrem nos contos de fadas contemporâneos – já que ambos dialogam entre si, com seu tempo de produção –, e se atualizam pela leitura. Os conceitos de tradição e ruptura podem consolidar a sucessão dos movimentos literários e dar consistência para manifestações de vanguarda e suas causas, mantendo a centralidade do texto e reconhecendo-o como depositário da

<sup>18</sup> Esta dimensão está pautada em fundamentos teóricos apresentados por Antonio Candido a respeito das relações entre literatura e sociedade. Para saber mais, consulte Candido (2006).

<sup>19</sup> Esta dimensão está orientada pelo conceito proposto por Mikhail Bakhtin, segundo o qual o produtor e seu discurso são concebidos em contexto e, em relação, considerados parte de um contexto historicamente determinado. Para saber mais, consulte Bakhtin (2003).

<sup>20</sup> Esta dimensão está orientada por contribuições de Hans Robert Jauss, que propõe relações entre diacronia e sincronia para compreender os cruzamentos possíveis entre diferentes obras literárias, e de Wolfgang Iser, que refere a formação de repertório de leitura por meio de sucessivas propostas de alargamento do horizonte de expectativas do leitor. Para saber mais, ver Lima (1979).



memória coletiva, difusor de bens simbólicos socialmente valorizados. Por meio do diálogo que estabelece com seu tempo de produção, é possível dar conta e reconhecer a finalidade de aspectos da tradição e os traços de renovação, sem ser necessário substituí-los por discursos a respeito da periodologia literária.

- **estranhamento:** este conceito tem sido relacionado à própria condição da arte contemporânea e corresponde a uma forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui. A literatura alarga-o, ao nível da linguagem, ao torná-la opaca; ao nível do conteúdo, ao desafiar e transformar ideias preconcebidas sobre o mundo; e, ao nível das formas literárias, ao estranhar as convenções e renová-las, introduzindo novas formas de expressão que confirmam a literariedade da obra. A partir do estranhamento, a finalidade da literatura (e seu valor estético) consiste em dar a conhecer o mundo como sensação, visão, e não como reconhecimento, já que predomina um processo de singularização e uma tendência em obscurecer a forma em detrimento da percepção. O estranhamento distancia o leitor em relação ao modo comum de perceber o mundo, alarga seu horizonte e possibilita compreender outro modo de ver, tornado possível através do olhar estético. No presente Referencial, especialmente no ensino médio, são oferecidas diferentes oportunidades de ler literatura, sem desprezar os textos de massa, mas valorizando a possibilidade de contato com obras canônicas, capazes de possibilitar relação mais próxima com o conceito de estranhamento. A leitura literária, então, permite, do seguro lugar do leitor, vivenciar experiências radicais da vida humana, a partir da linguagem e por meio da ficção, investindo na ampliação da humanidade de cada leitor pela fruição estética.

- **intertextualidade:** a intertextua-

lidade é a relação ou diálogo entre textos diversos; é o reconhecimento de que todo o texto é um mosaico de citações, aspecto que, a um só tempo, assegura renovação e diálogo com o que já existe. Ao ser estabelecida, pressupõe um leitor que já tenha construído competências que ultrapassam a compreensão linear do texto e lança mão da sua história pessoal de leitura para atribuir sentido à produção simbólica constituída pelo novo texto com o qual se depara. Por isso, não se pode considerar um texto como autônomo, já que ele constitui uma proposta de significação que só se completa mediante a participação ativa do leitor no processo de significação. A intertextualidade pode ocorrer tanto na produção como na recepção dos textos, compondo uma grande rede cultural de que todos participam. Para consolidar esse conceito estruturante, as unidades temáticas propostas neste Referencial valorizam filmes produzidos a partir da literatura, poemas escritos com versos alheios ou a partir deles, romances que retomam personagens ou partes de outras obras, ou seja, textos que se estabelecem em diálogo com outros textos.

### • E a história da literatura?

Aspectos relacionados à história da literatura ao longo de toda a educação básica não devem sair do horizonte do professor, pois possibilitam inserir o texto em seu contexto de produção, bem como compreender usos de linguagem, características de elementos constitutivos dos gêneros e até a predominância de alguns gêneros em certos contextos, habilitando-o a estabelecer relações mais consistentes entre texto e contexto e a melhor orientar a construção da história de leitor de cada aluno. Entretanto, a perspectiva de história constituída de sucessão de acontecimentos e características, aqui é substituída pela focalização no trabalho com o texto literário, que prioriza a

formação da competência leitora pela proficiência de leitura e pela atribuição de sentidos ao lido em decorrência do contato direto com o texto. Em vista disso, é fundamental que os alunos possam compreender a circulação social da literatura, suas relações com o leitor em seu tempo de produção e as possibilidades de atualização através dos tempos, as formas de representação ou ruptura com os parâmetros da época, os diálogos com outros textos e as funções que a linguagem exerce sobre o fazer literário.

O professor não pode ensinar apenas os períodos e suas características, ou fatos da história literária. Antes de dar relevo aos processos que caracterizam uma pretensa “evolução literária”, interessa destacar a função constitutiva que cabe à literatura, entre as demais artes e forças sociais de uma época, para a emancipação do humano. Predomina então o leitor, ou a sua experiência estética, que decorre do contato direto com o texto, sobre aspectos relacionados aos autores, às obras, aos gêneros ou aos estilos, tradicionalmente contemplados nas histórias da literatura.

Assim, a história interessa e está presente nesses Referenciais para estabelecer vínculos com o contexto de produção, sistematizados pela sugestão de elaborar linhas de tempo, mas o critério estético, de contato vivo com o texto, é essência do trabalho com a literatura. A prioridade, portanto, é dada ao fato literário, considerando suas formas de produção, representação e circulação. Isso significa que, mais do que uma sucessão de acontecimentos, ou discursos sobre o texto, o estudo da literatura na escola deve valorizar a leitura dos textos literários, as formas de recepção e seus efeitos, seu caráter estético e sua função social.

### • E a teoria literária?

Os conteúdos de teoria literária instrumentalizam a qualidade da leitura e possibilitam ao leitor compreender a literatura como expressão de **competência linguística** (se cons-

titui através do recurso ao código linguístico, adequado a usos, finalidade, papel dos interlocutores e características da situação) e de **competência sociointerativa** (trata de comportamentos sociais, oferece visões peculiares do mundo, focaliza uma percepção da existência humana e das relações sociais). É imprescindível, no entanto, considerar que vale mais promover o reconhecimento dos efeitos estéticos dessas características do que a memorização de nomenclaturas ou teorias abstratas.

Não se forma bom leitor ao restringir o estudo da literatura às características internas de um texto. Como já vimos, as obras existem em relação a um contexto e a leitura literária deve proporcionar que o leitor compreenda melhor o homem e o mundo e, por extensão, a si mesmo, o que não é possível de realizar mediante um estudo restrito às relações estruturais ou aos elementos constitutivos das obras.

Ao estudar literatura, é importante apresentar aos alunos elementos que os habilitem a: interpretar a obra literária a partir de seu contexto de produção (autor e sua obra); reconhecer o mundo de ficção criado pela literatura; reconstruir a estrutura dos textos, identificando gêneros e suas principais manifestações; perceber como se constroi o texto literário (posição do narrador ou do eu-lírico) e efeitos de sentido decorrentes das descrições, jogos temporais, inclusão da voz dos personagens, pressuposição do leitor no texto, etc.; questionar e enriquecer o próprio mundo a partir dos efeitos que a leitura da obra literária produz sobre o leitor; apreciar a linguagem literária como ressignificadora da realidade através da criação de novas associações; reconhecer na literatura a liberdade do autor no emprego da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação; estabelecer relações entre a literatura e as outras artes, tais como o cinema, a música, as artes plásticas.

A despeito disso, cada gênero literário possui aspectos que orientam a abordagem dos textos e auxiliam o leitor a apropriar-se do

lido. Eles devem ser conhecidos do professor e mobilizados para favorecer o apuramento da competência leitora sem jamais substituir o contato com o texto. Reiterando, este Referencial pretende, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, em toda a educação básica, dar destaque à prevalência dos textos literários para evidenciar que a literatura realiza um discurso sobre o mundo e não deve ser estudada apenas através de aprendizagem dos elementos constitutivos das obras. No entanto, ao ser tomada como objeto, é preciso que o professor considere que alguns aspectos característicos dos diferentes gêneros favorecem a compreensão do modo como a literatura estabelece coerência interna com o mundo que cria, oportunizando maior ou menor verossimilhança.

A abordagem de cada gênero pressupõe o tratamento dessas questões, a referência aos seus aspectos constitutivos e à nomenclatura específica, e nada disso pode ser desconhecido pelo professor. Entretanto, isso não é a essência do trabalho com o gênero, podendo inclusive aparecer, nas aulas, em cartazes com termos e conceitos mais importantes aos quais os alunos possam recorrer para qualificar seu discurso a propósito dos sentidos produzidos pelo texto, sua relação com o contexto por meio da linguagem, esses sim aspectos fundamentais na formação da competência leitora. Em outras palavras, a ênfase deixa de recair sobre a memorização ou o conhecimento enciclopédico e passa a ser a capacidade compreensiva dos fenômenos específicos.

Alguns aspectos caracterizadores dos gêneros podem ampliar a competência leitora e merecem ser referidos no estudo dos textos:

- Na leitura do **texto dramático**, é importante reconhecer que o texto escrito existe para se tornar espetáculo, e sua natureza traz a marca desta ligação. As rubricas (indicações escritas sobre a execução de um trecho musical, mudanças de cenário, gestos, falas, etc.) existem em função do espetáculo e determinam o espaço, o

tempo, a caracterização de personagens (inclusive a forma como o ator deve representá-lo) e o desenvolvimento da ação. No texto teatral, a figura do narrador não tem importância, pois a ação se desenvolve a partir dos diálogos. Esses aspectos têm efeitos para a circulação social do texto teatral no suporte livro, pois evidenciam uma produção com outra finalidade de leitura, que só se realiza plenamente quando se constitui em espetáculo e conta com a presença do público. Naturalmente, também estipulam critérios que estabelecem pactos com o leitor que, de imediato, reconhece estar diante de um texto que exige dele a relevância de alguns aspectos e o apagamento de outros.

A palavra drama se reporta à ação: pressupõe personagens, um tempo e espaço determinados onde as práticas sociais são representadas. O texto teatral apresenta dois textos simultâneos: um principal, constituído da fala dos personagens, e outro, que aparece normalmente em itálico, não enunciado pelos personagens. Esse texto localiza a cena no espaço e no tempo que a enquadram, dá indicações a respeito do estado de espírito dos personagens. Ao ler o texto dramático, o leitor tem acesso aos dois textos, mas um deles aparece em estado provisório, só se completa quando se constitui em espetáculo dramático, representação. Por esse motivo, o gênero pode apresentar vínculos próximos com o cotidiano, além de ser uma forma muito peculiar de refletir a respeito dos problemas que afetam a existência humana.

- Na leitura de textos do **gênero narrativo**, é preciso oportunizar contato com o romance, a novela, o conto e a crônica, especialmente. Em qualquer das modalidades acima, é importante que o aluno reconheça que as representações da vida comum constituem seu objeto e se tornem aptos a falar sobre isso. Para orientar a observação dos alunos, o professor deve

considerar alguns aspectos constitutivos do gênero, como narrador e ponto de vista (o ponto de vista assumido pelo narrador em relação ao fato narrado implica maior ou menor participação nos acontecimentos); enredo (o desenrolar dos acontecimentos, revelado pela própria estrutura narrativa, envolvendo um conflito); personagens (que podem ser apresentados de maneira mais idealizada, como um herói, por exemplo, ou mais próxima do real; desempenham um papel na ação, como o de protagonista que, via de regra, defronta-se com o antagonista, denunciando o conflito); ambiente (corresponde ao cenário e, em alguns casos, tem importância fundamental pela estreita relação com o personagem e seu comportamento); tempo (definido pelo posicionamento do narrador em relação ao tempo dos acontecimentos – ele pode narrar os fatos no tempo em que eles estão acontecendo, narrar um fato já perfeitamente concluído, ou entremear presente e passado, utilizando *flashback*, por exemplo). São características da ficção narrativa, concretizam um processo de representação dinâmico que dá conta de dois planos fundamentais: um relacionado à história e outro ao discurso que a relata, daí precisarem ser conhecidos em profundidade pelo professor para habilitá-lo a se tornar competente formador de leitores.

Assim como nos demais gêneros, os aspectos da teoria são instrumentos de análise crítica do professor, mobilizados, em trabalhos de socialização das leituras, como recursos de compreensão estética, e não devem ser confundidos com conteúdo do ensino de literatura. Na educação básica, os recursos teóricos ficarão restritos à formação do leitor, mediante a facilitação de seu contato com o texto literário. Em outras palavras, é legítimo o professor tratar do ponto de vista narrativo

para contrastá-lo em romances de épocas diferentes, como forma de habilitar o leitor à compreensão dos modos como o texto se relaciona com seu contexto de produção, nunca focar o ponto de vista, descolado do texto literário, como conteúdo da disciplina.

•No **gênero lírico**, a subjetividade é traço marcante, centrada no mundo interior do poeta. A emoção predomina frente às diferentes intenções comunicativas, daí ser interessante ressaltar características apreensíveis pelos sentidos, tais como a musicalidade (estrato **fônico** e estratégias musicais), a ocupação particular no espaço da página (estrato **gráfico** e estratégias visuais), o valor denotativo/conotativo das palavras e as figuras de linguagem, que possibilitam dar ênfase ao significado que o poeta pretende dar ao texto, indicam sua visão de mundo e suas emoções (estrato **semântico** e a construção de imagens poéticas), a linguagem do texto (estrato **lexical** e a escolha das palavras), e a maior liberdade em relação à construção sintática, observando que as figuras são criadas por omissão ou deslocamento de termos da frase, uso de gradação, repetições (estrato **sintático** e a estrutura da frase). Por meio da observação de aspectos relacionados aos estratos (e não pela aprendizagem de sua nomenclatura) os alunos devem aguçar o olhar e a sensibilidade para a valorização do gênero lírico como ato comunicativo, tornando-se mais aptos a realizar uma leitura crítica. Isso, em outras palavras, significa que o professor, especialista em literatura, precisa dominar o referencial disponibilizado pela Teoria Literária para favorecer a qualificação da leitura do aluno. Este, por sua vez, deve se preocupar com sua leitura, atribuindo sentidos aos textos lidos e tornando-se melhor leitor de poetas e não apenas conhecedor de figuras de estilo ou da metrificção, por exemplo.

Em resumo, todos os aspectos relacionados à presença da Teoria Literária são critérios importantes para a formação do professor e devem ser colocados a serviço do refinamento da competência leitora dos estudantes. Isso significa que não se prestam à memorização ou à descrição abstrata de procedimentos, pois é imprescindível considerar que, na educação básica, a literatura se propõe a formar leitores competentes por meio do estreitamento das suas relações com o gênero humano através do que leem, sem torná-los especialistas em análise literária, mas investindo fortemente na construção de repertórios de leitura, formando leitores capazes de, pela vida afora, continuar em contato com os livros porque descobriram, na escola, que a literatura tem o potencial de auxiliar cada um a, em contato com eles, viver melhor.

### • Como fazer?

É imprescindível que a leitura direta de textos curtos de diferentes gêneros seja realizada na sala de aula, submetendo-as às mesmas práticas já explicitadas no item “Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a ler” (p. 55): preparação para a leitura; leitura; estudo do texto; resposta ao texto.

A escola deve auxiliar o aluno a apropriar-se dessas e de outras estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afetiva e intelectual com as obras, a fim de que possa construir, progressivamente, sua história de leitor, desenvolvendo autonomia face ao conhecimento. Formar leitores implica destinar tempo e criar ambientes favoráveis à leitura literária, silenciosa e individual, promovendo a leitura de obras variadas nas quais os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. Ler não pode restringir-se à prática exaustiva da aná-

lise, quer de excertos, quer de obras completas, pois o prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projeções múltiplas do leitor nos universos textuais.

A leitura literária significativa só é possível também com a garantia de espaço para trocas entre os alunos e deles com o professor, criações coletivas a partir das leituras, que valorizem diferentes negociações de sentidos e assegurem a existência de um ambiente de diálogo que dê suporte à construção de conhecimentos e à liberdade de expressão. Para auxiliá-los, devem ser estabelecidos pactos de leitura, com objetivos definidos (ler para falar do que leu; ler para recomendar ou não, oralmente ou por escrito, o que leu, etc.), conforme já explicitado, através dos quais saberão qual a expectativa em relação à leitura solicitada. Tais práticas investem na ampliação de repertório, estimulam a variedade de experiências, a formação de juízo crítico, a autonomia e a responsabilidade do leitor. Nestes Referenciais, os pactos dão sustentação a contratos de leitura que remetem às leituras feitas fora do tempo da aula, mediante apresentação prévia de listas de textos mais longos, integrais ou adaptados à faixa etária dos alunos, regularmente propostos, e a indicação da expectativa do professor em relação à leitura.

Tais exercícios, orientados pelo professor, são experimentações do procedimento esperado na leitura autônoma de textos mais longos; daí ser importante apresentar obras relevantes em seus aspectos literários, que possibilitem experimentar e sedimentar leituras de qualidade, que proponham desafios ao ato de ler. O quadro que segue, *Diferentes etapas da organização de atividades necessárias à formação do leitor literário*, apresenta e explicita algumas atitudes importantes de serem adotadas durante a leitura literária.

## Diferentes etapas da organização de atividades necessárias à formação do leitor literário

Atitude síntese	Descrição
<b>Abordar diferentes habilidades de leitura literária</b>	O texto literário costuma suscitar boas situações para desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com tipos de inferência, como o humor e a ironia, além de outros subentendidos que compete ao leitor preencher, ampliando o sentido do texto. Também, especialmente na literatura infanto-juvenil ou em relações intertextuais, é importante relacionar linguagens verbal e não verbal, que possibilitam articular a palavra escrita a outras linguagens.
<b>Propor leitura de gêneros variados</b>	Diferentes textos literários mobilizam no leitor o desenvolvimento de variadas capacidades; daí ser importante estabelecer, em um mesmo ano letivo, familiaridade com diversos gêneros. Entretanto, mais do que saber, por exemplo, que elementos constituem uma narrativa, importa reconhecer a finalidade da organização temporal da obra lida, ou o efeito de sentido da ironia na comédia de costumes, ou ainda, a intencionalidade do uso de antíteses apresentadas em um poema.
<b>Planejar leituras progressivamente mais complexas</b>	É preciso sempre propor leituras com uma intenção de complexidade crescente: apresentar questões que oportunizem encontrar informações explícitas, inferir informações implícitas ou sentido de alguma palavra ou expressão e organizar o percurso necessário para respondê-las, localizar e indicar níveis de leitura e previsões a serem estabelecidas a partir de recursos linguísticos, de contexto ou de conhecimentos prévios sobre o gênero, compreendendo sua finalidade comunicativa. A complexificação do ato de ler apura a competência leitora e o refinamento estético do leitor. Dessa forma, é possível trabalhar um mesmo enfoque temático em diferentes etapas da escolaridade básica, como pode ser observado nestes Referenciais, aumentando a complexidade dos textos, as habilidades leitoras a serem desenvolvidas e o recurso à história de leitura já construída por cada leitor.
<b>Apresentar bons exemplos de leitura em colaboração</b>	A leitura orientada pelo professor, pela sua experiência de leitura e pela possibilidade de auxiliar o aluno a prosseguir o contato interrompido com a obra, por meio de esclarecimentos de ordem cultural ou linguística, é fundamental para que ele aprenda a interpretar um texto literário. A mediação do professor, que pode se dar através de excertos de textos críticos de revistas ou jornais, possibilita também que os alunos se apropriem de estratégias de leitura literária que ainda não dominam, ampliem as condições de reflexão a respeito do texto, contribuindo para o crescimento individual, e favoreçam a autonomia da competência leitora.
<b>Realizar releituras em dupla ou individualmente</b>	Após debate coletivo, é importante apresentar questões que demandem releitura, a serem respondidas por escrito, em duplas ou individualmente, para possibilitar avaliação do que foi apropriado sobre o texto, a compreensão dos elementos constitutivos do gênero literário lido e a relação do texto com seu contexto de produção. A releitura possibilita também ao aluno compreender a plurissignificação como característica da linguagem literária, sempre aberta a novas leituras.
<b>Demandar leitura extensiva e espaço para discuti-la</b>	As atividades que levam à ampliação da proficiência na compreensão de textos mais extensos ou complexos impõem, em face de sua duração, à necessidade de leitura fora da sala de aula ("contrato de leitura"), regulada por tarefas ("pactos de leitura"). Por exemplo, o professor marca datas para discutir alguns capítulos de um romance, previamente separados por extensão

Atitude síntese	Descrição
	e unidade textual. Terminada cada etapa, é preciso levantar aspectos sobre os recursos utilizados e os efeitos de sentidos produzidos, estimular relação entre segmentos para compreender alguns sentidos do texto, etc. Ao final da leitura, é importante promover discussão coletiva sobre os aspectos priorizados e explicitar os procedimentos de leitura utilizados para compreender os sentidos do texto.
<b>Oportunizar leitura individual supervisionada</b>	A leitura colaborativa ou em pequenos grupos deve ser o suporte do trabalho com literatura em classe. Entretanto, especialmente quando a intenção é apresentar algum aspecto novo de abordagem, também é preciso estimular a leitura individual supervisionada, pois, além de ser a uma forma socialmente relevante de entrar em contato com textos escritos, favorece a autonomia leitora, exercita a habilidade de inferir informações implícitas e de relacionar diferentes textos para ampliar a compreensão do contexto em que foi produzido.
<b>Estimular a leitura recreativa por meio de “contratos de leitura”</b>	Os alunos precisam ter liberdade para escolher as obras literárias que querem ler, o que oportuniza descobrirem o prazer da leitura, comportamento característico de leitores proficientes. A parceria com a biblioteca é fundamental, sugerindo e disponibilizando obras que possam interessar os alunos. Ao professor, cabe elaborar listas com indicações de títulos para leitura recreativa, permitindo o acréscimo, pelos próprios alunos, de outros títulos que considere adequados. Assim, estimulará a construção da história pessoal de leitura, favorecendo o também o hábito de socializar as experiências leitoras de seu interesse.
<b>Promover momentos de síntese das aprendizagens</b>	Ao final de cada unidade de trabalho, para favorecer a construção de uma história de leitor e dar conta do conhecimento acumulado em literatura, o professor precisa elaborar, com a colaboração dos alunos, linhas de tempo, comparações, debates em grande grupo, exposições, painéis, etc., em que os textos estudados sejam colocados lado a lado com outras experiências constitutivas da cultura e, através deles, seja possível dar maior consistência à história de leitor. A observação do funcionamento dos conceitos estruturantes da disciplina – a saber: tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade – deve estar sempre presente nesses momentos de sistematização e síntese.

## 6 Os conteúdos por série/ano: progressão curricular

### Os temas e os gêneros do discurso: conceitos estruturantes

Conforme já foi dito em diversos pontos deste documento, o elemento organizador principal da disciplina Língua Portuguesa e Literatura é o texto: em torno de textos para a

leitura e da produção de textos pelos alunos, organizam-se as unidades didáticas e, como concretizações de um trabalho sobre essas unidades, as aulas. Essa centralidade do texto, entretanto, não significa que a progressão curricular não exista e que o professor poderá selecionar textos ou propor a escrita de textos aleatoriamente. Nesta seção, trataremos dos princípios que regem a organização

de uma progressão curricular, estabelecendo diretrizes a partir das quais cada escola terá o papel de fixar seu plano de estudos para a disciplina, coletivamente, continuamente e em resposta às suas condições específicas de trabalho e atuação.

Esse ponto inicial é bastante importante. O currículo, como sabemos, é currículo em ação. Sua atualização depende fundamentalmente dos problemas de formação que são relevantes para o grupo de pessoas que constitui a escola: alunos, professores, equipe de técnicos, equipe diretiva e, junto com eles, a comunidade a que a escola pertence. Estabelecer o trabalho efetivo a ser feito é prerrogativa da escola, pois não é possível idealizar uma progressão curricular e buscar segui-la sem atenção, acima de tudo, às condições para trabalhar e estudar dos alunos e às necessidades que eles têm. A aula de língua será significativa apenas quando se articula às condições sociais e históricas que tornam a escola uma oportunidade social, que tem sentido para aquele específico grupo de aprendizes, e responde a demandas que lhes são reconhecíveis.

Um referencial curricular procura, então, exatamente oferecer balizas suficientemente amplas para que as escolas de uma rede possam realizar seu plano de estudos, sem perder de vista que pertencem a uma rede. As escolas do Estado do Rio Grande do Sul formam uma rede escolar exatamente por oferecerem uma formação que responde às demandas de seus alunos, de um modo que pode ser reconhecido e compreendido também no trabalho que está sendo feito nas demais escolas, pois tal formação é fundamentada nos mesmos princípios gerais. Em resumo, no que segue, serão estabelecidos marcos gerais para a constituição de uma progressão curricular orgânica, no âmbito da qual cada grupo de professores não apenas poderá, mas precisará trabalhar para fixar seu plano de estudos. Os modos como a constituição desse plano de estudos poderá ser realizada, a partir das sugestões feitas, serão igualmente sinalizados.

O princípio básico da progressão curricular estabelecida é o de que um currículo na área das línguas – tanto de línguas adicionais como de língua portuguesa e literatura – responde às demandas de linguagem crescentes dos alunos, conforme vão amadurecendo sociocognitivamente e ampliando seus horizontes de ação social. A maior complexidade dos textos e, portanto, das competências de linguagem envolvidas no ensino está correlacionada não a fatias ou fragmentos da língua e de seu funcionamento, mas ao fato de que os alunos estarão diante de inquietações e desafios mais amplos à medida que amadurecem. Em termos práticos e para dar apenas alguns exemplos, somos contrários à concepção de que um estudante de 5ª série/6º ano não pode realizar inferências ao ler, pois ainda deve trabalhar sobre a recuperação de informações explícitas do texto, enquanto o de 8ª/9º poderá começar a fazer inferências. Também discordamos da visão de que, na 5ª série/6º ano, ainda não se consegue argumentar por escrito, devendo o trabalho, neste nível de ensino, concentrar-se em descrições e relatos, para somente no ensino médio serem trabalhadas as competências de argumentação.

Logo, o ponto de vista adotado aqui é o de que as competências para usar a língua estão relacionadas entre si e sempre atuam de forma conjunta. São, entretanto, aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento sociocognitivo, e é nesse sentido que há progressão. Retomando os exemplos mencionados no parágrafo anterior, reconhecemos que, desde que começam a falar, as crianças realizam inferências e argumentam, entre tantas outras ações de linguagem que estão sempre imbricadas. Quando tiverem 11 anos de idade ou mais, é evidente que poderão fazê-lo. A questão é regular em que âmbito, em que esfera de atuação social e linguística esses processos de inferência e argumentação, entre outros, lhes são acessíveis. Assim, não se solicitará a um estudante de 11 anos que produza com competência um texto de opinião,



como um editorial jornalístico ou um ensaio, sobre diferentes soluções para o problema do saneamento básico no Brasil. Escrever, entretanto, uma carta de solicitação à equipe diretiva da escola, em busca da solução de uma demanda de sua turma, poderá oferecer boas oportunidades para que essa mesma criança comece a construir suas competências e habilidades para a composição de um texto escrito de natureza argumentativa. Do mesmo modo, não é possível a uma criança de 11 anos ler com a concentração necessária, controlando a complexidade estrutural e inferencial implicada, um romance como *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Contudo, essa mesma criança, ao ler uma boa história em quadrinhos ou um livro de aventuras como *Viagem ao Centro da Terra*, tem todas as condições cognitivas de fazê-lo em nível não apenas superficial, mas inferencial, macroestrutural e crítico, desde que tenha tido acesso a experiências significativas de leitura, que é justamente papel da escola oferecer.

Esses exemplos demonstram a produtividade das duas noções estruturantes eleitas aqui para constituir todo o eixo da progressão curricular: o currículo proposto sugere na articulação entre **temas** e **gêneros de discurso** toda a estruturação curricular. **Temas** e **gêneros de discurso** são, portanto, os conteúdos estruturantes.

Voltando aos exemplos de produção textual acima (e o mesmo princípio aplica-se aos exemplos de leitura elencados), dentro do âmbito das competências de argumentação, há uma progressão em termos das práticas sociais envolvidas no tratamento das temáticas “demandas da minha turma para uma vida escolar melhor” e “saneamento básico no Brasil”. É preciso mais experiência de vida para lidar com a última: para pensar na temática do saneamento básico nacional, nem sempre o acesso ao problema se dará por experiência direta. Há muito mais gente envolvida, há fatos, estatísticas, conceitos, conteúdos de História e Geografia, de saúde pública, relações

políticas em jogo que o tornam um problema mais amplo, mais abstrato, exigindo mais maturidade para a busca de conteúdos e para a própria construção de uma argumentação consistente. Em contrapartida, posso conhecer os problemas da minha turma por experiência direta e elencá-los a partir da discussão com meus colegas, para então fazer uma reflexão sobre isso, que passa pela realização de leituras variadas, e, por fim, construir meu texto. Um problema enfrentado pela turma poderá até ser as condições em que se encontram os banheiros da escola, o que é um problema de saneamento; a diferença está no âmbito de tratamento, na esfera social dentro da qual o tema está enquadrado.

Desse modo, um elemento articulador e estruturante do currículo são os **temas**: de que estou falando e escrevendo, sobre que estou lendo? Esse aspecto da organização dos estudos permite que se pense em progressão. Além disso, e queremos enfatizar a importância dessa questão, permite também demonstrar, a cada aula de português, o quanto a linguagem constitui nossas vidas e integra de modo fundamental nosso esforço por uma vida melhor. Nesse sentido, a seleção dos temas sugeridos nos quadros de conteúdos curriculares apresentados a partir da p.178, foi conduzida por duas perguntas: o que inquieta os alunos nessa fase de sua socialização? Em que âmbito os alunos já têm condições de enfrentar uma reflexão acerca de determinado tema?

Buscamos selecionar temas relevantes para os estudantes e progredir no tratamento desses temas de tal modo que sua aproximação vá se adensando e tornando-se cada vez mais ampla, exigindo pesquisa, reflexão, abstração e formas de expressão cada vez mais complexas. Por isso, algumas temáticas, consideradas sempre relevantes, se repetem, alterando-se em termos de sua abordagem por meio das subtemáticas sugeridas e dos gêneros do discurso a elas correlacionados. Ao mesmo tempo, outras temáticas surgem e desaparecem, pois são substituídas, na vida dos estudantes,

por diferentes inquietações e possibilidades de problematização da vida, da história, pessoal e coletiva. Dentro desse universo, muitos dos temas transversais sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais foram evidentemente fontes de inspiração, pois traduzem problemas contemporâneos comuns a todos os brasileiros. Em suma, por meio de uma boa seleção de temáticas, os estudantes poderão aprender que atuar pela linguagem é um modo de colocarem-se problemas e resolvê-los, de questionar e oferecer pontos de vista próprios que resolvam ou encaminhem à resolução de questionamentos.

Voltando aos exemplos dados, também no que concerne aos **gêneros do discurso** elencados, há uma progressão visível. Um texto de opinião é argumentativo, como também o é uma carta de solicitação. Entretanto, na carta, tal como descrita no exemplo, há alguns elementos interessantes para mobilizar aprendizagens discursivas mais iniciais. É um texto escrito cujo destinatário pode ser reconhecido como uma pessoa concreta pelo estudante, que, a partir dessa interlocução, poderá fazer de forma bem direta uma série de previsões sobre as identidades de locutor e interlocutor que terão consequências para o texto a ser produzido. O âmbito dessa interlocução é também mais restrito e concreto: *nós, a turma, estamos escrevendo para tais e tais responsáveis por dirigir a escola*. Em termos de características composicionais e estilísticas, a carta também tem certa dinâmica estrutural bem visível: sua abertura, seu fechamento, o corpo da carta no qual se vai circunstanciar um problema para alguém, cujos conhecimentos prévios podemos imaginar com algum grau de precisão e cujas capacidades para tomar providências podem ser também examinadas de maneira direta, de modo a considerar o que pedir, etc. Esses elementos de sustentação e pedido são blocos do texto bem nítidos, facilitando as decisões sobre organização e segmentação textual. Enfim, elementos bem concretos do cotidiano deverão converter-se em argumentos. Além disso, as exigências de formalização da linguagem

também estão num nível intermediário entre os contatos diretos e cotidianos entre interlocutores que se conhecem e o distanciamento imposto pela escrita e pelos papéis institucionais dos envolvidos.

Já o texto de opinião é um gênero argumentativo bem mais secundário: a situação de interlocução está lá, pois a linguagem é sempre dialógica; entretanto, o funcionamento textual, embora não seja autônomo (pois não há lugar para a autonomia absoluta no uso da linguagem), é mais autônomo com relação aos elementos de contexto envolvidos, que devem ser controlados pelo autor de maneira mais ligada a seu próprio projeto de texto. Dependendo da linguagem utilizada e dos conteúdos selecionados ou não, uma imagem de locutor é construída a partir de uma imagem suposta de interlocutor, pois o texto circula numa instância pública muito mais ampla e, assim, difusa. Isso exige do autor que se coloque como agente num debate público, que não apenas sofre efeitos de formalização, mas que exige decisões muito mais refletidas com relação a esses efeitos. Isso tem consequências para todos os planos da constituição da rede textual: o autor deve praticamente decidir, a partir de previsões controladas, os elementos de contexto relevantes – onde, para quem, para quê – e os elementos propriamente composicionais e estilísticos – o quanto trazer elementos factuais e, portanto, descritivos e narrativos, o quanto introduzir informações de outras fontes, opiniões de autoridade, vozes sociais relevantes, além da própria, em que ordem dispor esses elementos, como segmentá-los de maneira clara com relação a meus objetivos e, por fim, como escrever, com que palavras e estruturas. Desse modo, entre a carta de solicitação e o texto de opinião, há uma progressão das exigências feitas aos estudantes em termos das práticas de linguagem envolvidas no gênero que está sendo trabalhado.

Embora não se possa aqui desdobrar uma maior variedade de exemplos, o mesmo raciocínio poderia ser estabelecido no confronto en-

tre gêneros como a história em quadrinhos, o romance de aventura e um romance canônico ligado aos grandes conflitos humanos e à história social de um país, como o é *Brás Cubas*. Em todos os casos, a progressão não envolve fatiar artificialmente o funcionamento da linguagem, nem simplificá-la tanto de modo que fique escondido e inacessível: a progressão é estabelecida de modo a colocar o aluno a lidar sempre dentro do âmbito da rede complexa que é a ação de linguagem, mas em esferas de interlocução com as quais possa lidar.

A chave para poder fazer uma reflexão linguística e pedagógica desse tipo é o conceito estruturante de **gênero do discurso**, que já apareceu acima como um dos conteúdos privilegiados de língua e literatura ao longo deste documento. A compreensão desse conceito permite que se realizem seleções não aleatórias, reguladas e orgânicas de textos para ler e para produzir. Essa produtividade pedagógica do conceito, na área do ensino e da aprendizagem de línguas, tem relação com seus elementos constitutivos. Os gêneros do discurso resultam da síntese histórica que se dá entre os elementos do contexto de produção dos textos e os modos como a linguagem se organiza para responder a esse contexto de produção. Como a própria língua, em todos os seus níveis, o gênero estrutura-se de modo relativamente estável em resposta a suas funções: sendo essas funções dinâmicas, também o é a estrutura, cujas estabilidade e sistematicidade servem de pauta para que a cada vez seja possível agir conjuntamente, mas cujas abertura e indeterminação servem às necessidades de flexibilidade, pois pode ter de responder a funções emergentes.

Desse modo, quanto aos gêneros, enfatiza-se aqui uma abordagem funcional e estruturante. Não se trata de substituir o ensino declarativo de questões gramaticais e períodos literários pelo ensino declarativo de gêneros: o aluno aprende uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir. Não se está propondo um novo formalismo.

O que se pretende é que os alunos possam ter contatos, numa unidade didática estruturada, com um bom número de textos em determinado gênero, de modo a ter a oportunidade de realizar depois as ações de linguagem que aquele gênero do discurso propicia. Assim, se vamos trabalhar com notícias, não se trata de decorar suas partes, para identificar notícias ou repetir essas definições. Trata-se, sim, de realizar projetos em que os alunos devam ler e ouvir notícias, e dar notícias, oralmente ou por escrito, e, para tanto, mobilizem conhecimentos sobre o gênero para fazê-lo e possam, assim, aprender a fazê-lo, progressivamente. Nesse processo, suas competências de leitura de notícias serão adquiridas, assim como a competência de produção do gênero; além disso, as diferentes experiências que tiver no contato com gêneros diversos construirão ao longo da escolaridade uma compreensão ampla do fenômeno da linguagem, em diferentes contextos.

Tendo em conta, então, esses dois conceitos estruturantes – temas e gêneros do discurso –, são apresentados, a partir da p. 178, cinco quadros para a progressão curricular: um para a 5ª e a 6ª séries/ 6º e 7º anos, um para a 7ª e a 8ª séries/ 8º e 9º ano do ensino fundamental, e um para cada ano do ensino médio. Nesses quadros, a coluna da esquerda oferece uma sucessão de temas e gêneros estruturantes.

### Como se organiza a progressão curricular nos quadros?

É importante notar que a progressão curricular proposta constitui-se num conjunto de possibilidades de trabalho, a partir das quais o plano de estudos pode ser organizado na escola. Os quadros não oferecem uma grade pronta e acabada que deva ser seguida exaustiva e ordenadamente. Faz-se questão, ao contrário, de oferecer até mais possibilidades do que é possível abarcar, temporalmente mesmo, du-

rante um ano escolar, ou até mesmo durante dois anos escolares. Isso é proposital. A ideia é que cada grupo de professores, a partir da compreensão da dinâmica da progressão curricular, realize escolhas, e até mesmo acréscimos, de temas e gêneros do discurso que estruturarão o trabalho ao longo de cada ano escolar, e ao longo dos anos durante os quais o aluno permanecerá na escola. Feitas essas escolhas, e possivelmente acréscimos, a escola terá seu plano de estudos concreto fixado. As unidades didáticas a serem trabalhadas serão, então, modos de concretizar o trabalho em torno dos temas e gêneros escolhidos.

Um elemento conceitual importante a ser compreendido acerca da coluna intitulada “Temas e gêneros estruturantes” é que se buscou partir das esferas de atuação social dos alunos, ao longo dos anos em que permanecerão na escola e, com base na discussão dessas esferas, selecionar temáticas e subtemáticas relevantes para suas vidas e para sua trajetória escolar. Feita essa seleção de temáticas e subtemáticas, elencam-se os gêneros, a partir da seguinte pergunta: que gêneros do discurso são e podem ser mobilizados por estudantes desta série/deste ano para movimentar-se no âmbito da reflexão e da ação em torno dessas temáticas? Ou seja, há uma busca por coerência, por organicidade, entre os temas e os gêneros a serem trabalhados.

Assim, a partir de um tema, mais amplo e gerador, apresenta-se uma lista de subtemáticas. Essa lista constitui um conjunto de questionamentos sobre a vida social, a história, a cultura em que estão inseridos esses jovens; tais subtemáticas são vistas como geradoras e estruturantes. Abaixo dessa lista de subtemáticas, aparece novamente uma lista, maior ou menor, de gêneros do discurso que viabilizam a realização, por esses alunos, de trabalho linguístico em torno dessas subtemáticas. Cabe aos professores, na constituição do plano de estudos, inicialmente, escolher, dentre as possíveis correspondências entre esses temas e gêneros, aquelas que constituirão o plano de estudos

na série/no ano, em sua escola. Há, portanto, cruzamentos a serem feitos dentro da coluna de temas e gêneros, para produzir escolhas ao longo das várias possibilidades oferecidas.

Além dessa organização curricular que diz respeito à coluna da direita, que traz os conteúdos estruturantes, apresenta-se, ao lado, uma série de sugestões de projetos que concretizam o trabalho sobre esses temas e gêneros na forma de unidades didáticas possíveis. Essas sugestões de projetos e seus desdobramentos, na forma de tarefas de leitura e de produção oral e escrita, são apresentados na coluna intitulada “Sugestões de projetos e tarefas preparatórias”. Na escola, depois de realizar a seleção de temas e gêneros que de fato constituirão a progressão curricular pretendida, caberá ao grupo de professores realizar cruzamentos desses conteúdos estruturantes com as sugestões de projetos feitas, constituindo o quadro de progressão definitivo. É evidente que os projetos sugeridos não são camisas de força: são exemplos de como se pode operar concretamente sobre os conteúdos do currículo, de modo a organizar propostas didáticas orgânicas e coerentes.

Note que essas sugestões inspiram-se na pedagogia de projetos, mas são propostas de um modo específico. A ideia é preservar a noção de que se realize construção conjunta de conhecimentos, mas na forma da criação coletiva de um produto de linguagem: os projetos sempre convergem para a produção de um conjunto público de textos. Assim, a maior parte dos projetos sugeridos dirige-se à meta comum de produzir e publicar um conjunto de textos, por meio dos quais os alunos possam atuar em suas comunidades escolares e extra-escolares. As tarefas preparatórias que realizarão para tanto constituirão um caminho para que realizem as aprendizagens necessárias à realização de tais projetos.

Novamente, esta coluna referente aos projetos e às tarefas preparatórias forma um conjunto diversificado e numeroso de sugestões. Caberá ao corpo docente da escola, na cons-

tituição do plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura, realizar escolhas e até acréscimos. Tais escolhas devem, entretanto, preservar o princípio: trabalha-se com uma progressão de temas e gêneros, a fim de oportunizar o desenvolvimento, ao longo da escolaridade, das competências de linguagem dos alunos.

Uma característica importante da organização curricular proposta é que ela procura refletir uma visão de progressão que não interpreta os conteúdos e o avanço entre os anos escolares como estágios compartimentados, estanques. Pode-se notar que alguns temas aparecem sempre, mas vão sendo retrabalhados na forma de subtemáticas afinadas à progressiva maturidade dos alunos para tratar das questões implicadas. Do mesmo modo, alguns gêneros reaparecem, de modo que possam ser retomados para uma aprendizagem cada vez mais ampla e complexa. Essa característica de pressupor que, ao longo da escolarização, realizam-se retomadas e aprofundamentos de conteúdos fundamentais é referida nos PCNs por meio da metáfora do espiral: a aprendizagem vai avançando num movimento contínuo, em espiral.

Assim, por exemplo, se, em sua escola, você acha importante e relevante discutir o tema das identidades na 5ª e na 6ª séries/6º e 7º anos, será importante fazer uma seleção de subtemáticas para cada série/ano, antes de mais nada: dentre as subtemáticas oferecidas, quais oferecem uma progressão interessante entre si, considerando o perfil de alunos que temos. Em seguida, você trabalhará sobre a eleição do(s) gênero(s) estruturantes para viabilizar o trabalho ligado à temática. Note: a ideia não é trabalhar com um número grande de gêneros simultaneamente em uma mesma unidade. Nesse caso, a temática seria estruturante, mas o conceito de gênero do discurso, não. A eleição de um

ou dois gêneros para estruturar as aprendizagens de leitura e produção é fundamental para que você realize uma boa seleção de textos de referência e proponha um projeto e as tarefas para a preparação do projeto. Assim, por exemplo, em torno do subtema “Qual a história do meu nome?”, você poderá trabalhar com a questão da história e da identidade de seus alunos, enquanto eles aprendem a realizar entrevistas orais e retextualizá-las na forma de entrevistas escritas e relatos de experiência para organizar uma publicação, conforme se sugere na coluna de sugestões de projetos.<sup>21</sup>

Talvez você considere mais rico, levando em conta o perfil dos alunos de sua escola, fixar em seu plano de estudos a subtemática “Relações entre grupos: disputas, afinidades, pluralidade e respeito” e queira estruturar o trabalho sobre a língua em torno do gênero história em quadrinhos. Por meio da leitura e da produção de histórias em quadrinhos, os alunos poderão tratar da temática, enquanto aprendem sobre esse gênero, sobre língua e sobre literatura. Enfim, a ideia é que, dentre os conteúdos sugeridos para cada etapa, a escola realize suas opções e fixe seu plano de estudos.

Cada um desses recortes vai gerar uma unidade didática que, certamente, ocupará várias semanas do ano até que se possa chegar ao produto final, pois em torno de cada texto a ler e de cada texto a produzir, todas as estratégias de trabalho discutidas acima na forma de conteúdos procedimentais deverão aparecer ao longo das aulas. Além disso, será necessário alocar tempo para pensar em questões de língua e de literatura de forma integrada à realização do projeto. A seleção dessas questões estará ligada aos recursos importantes para a leitura e produção dos textos selecionados para constituir a unidade, conforme discutimos na seção “Como fazer?” (p. 97). Assim, reforçamos: o plano

<sup>21</sup> Para ler uma obra fundamental para professores, de língua ou de outras áreas, sugerimos o livro organizado pelas professoras Ana Claudia Zatt e Jane Mari de Souza (ZATT; SOUZA, 1999). O livro é a publicação dos textos produzidos por alunos de escolas públicas num projeto no qual são trabalhadas algumas das temáticas aqui elencadas, como “história do meu nome”, “eu e os outros”, “eu e minha família”. O livro é ainda um testemunho de que é possível construir autoria e interlocução efetiva na escola: o trabalho feito não só antecipa, como de fato realiza muito do que aqui se propõe.

de estudos será resultado de escolhas e decisões tomadas em cada escola a partir dos quadros de conteúdos da etapa, pois não são conteúdos mínimos a serem trabalhados exaustivamente; pelo contrário, os quadros oferecem um princípio para o estabelecimento da progressão e sugestões que seguem o princípio. A partir disso, a escola constituirá e reconstituirá seu próprio plano de estudos.

## Como fazer?

Uma vez realizada a discussão proposta, sobre progressão curricular, e formulado o plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura da escola, terão sido tomadas as decisões, para cada ano, em termos de conteúdos estruturantes – temas e gêneros do discurso – e em termos dos projetos para os quais cada unidade didática convergirá. Nesta seção, discutimos alguns princípios que regem o planejamento dessas unidades didáticas.

O mais fundamental de todos os princípios é o seguinte: o primeiro passo é a seleção de textos. Tendo em mente a progressão de temas e gêneros já estabelecida, os textos a produzir estarão já escolhidos: se a unidade converge para a publicação de um livro com relatos dos alunos sobre a história de suas famílias, os textos a produzir serão desse gênero e deverão ser previstas diversas tarefas ligadas à produção dos textos a publicar, tal como descrevemos, na seção sobre “Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a escrever” (p. 61). Essas tarefas constituirão um conjunto de oficinas de produção de textos.

Quanto à seleção de textos para serem lidos, deve ser feita em torno desses mesmos conteúdos estruturantes. Primeiro, os alunos deverão ler um número suficiente de textos de referência, no caso do exemplo dado, de relatos de natureza autobiográfica, em que histórias de famílias são narradas, de modo que os alunos possam ter a experiência de transitar pelo gênero que deverão produzir. Ao mesmo tempo, poderão ler textos de ou-

tros gêneros que tratem da temática, pois esses também serão úteis no sentido de oferecerem elementos para enriquecer a reflexão do aluno: informações, dados estatísticos, fabulações em torno da temática, etc. Enfim, o professor deverá organizar um acervo de textos a serem lidos ao longo da unidade para duas funções: leitura de textos de referência no gênero estruturante e leituras para busca de conteúdos, para problematização do tema estruturante, com aprofundamento. Esse conjunto de textos para leitura vai pautar as atividades preparatórias que serão realizadas durante a unidade; junto com as oficinas de produção de texto, constituirão um caminho para que se realizem os projetos.

As unidades didáticas, portanto, constituem um conjunto de módulos, uma espécie de teia de tarefas preparatórias. Estas devem sua organicidade ao fato de que contribuem para que os alunos desenvolvam as competências e as habilidades de leitura e produção de textos necessárias à realização do projeto proposto desde o início da unidade. Além disso, esse modo de organizar a unidade serve ao objetivo de integrar as quatro práticas acima propostas: leitura, produção de textos, reflexão linguística e reflexão sobre literatura.

A inclusão de conteúdos relativos a essas duas últimas – reflexão sobre língua e sobre literatura – torna fundamental que, de fato, a seleção de textos seja um ponto de planejamento inicial. Vale notar que, nestes Referenciais, os únicos conteúdos de língua e literatura elencados previamente em nossos quadros de progressão curricular são os gêneros de discurso e algumas sugestões de textos literários a serem trabalhados – indicados diretamente ou sugeridos por meio da menção a autores. Os conteúdos mais ligados a recursos, sejam linguísticos ou literários, aparecem listados, respectivamente, nas seções “Reflexão linguística” (p. 69) e “Reflexão sobre literatura” (p. 81), mas não são ordenados de modo rígido, numa progressão. Isso se deve a nosso princípio mais fundamental:

a centralidade do texto. Sem uma concreta e prévia seleção de textos, não é possível decidir sobre os tópicos de reflexão que serão mais proeminentes e sistematicamente realizados, pois os tópicos devem ser estudados funcionalmente, do ponto de vista de sua contribuição para o sentido dos textos.

Dito diretamente, quando ordenamos pontos de gramática e de literatura a serem estudados antes de realizar a seleção de textos, corremos dois riscos indesejáveis: 1) sair “a catar” textos que ilustrem os pontos de gramática ou de literatura a serem estudados, tornando o texto apenas um pretexto, ou 2) fazer uma seleção de textos que não permite integrar esses diversos aspectos do trabalho na disciplina, tornando a produção e a leitura de textos desvinculadas do estudo da gramática e da literatura. O único modo de fazer um trabalho realmente integrado é escolher textos em virtude daquilo que acrescentam ao aluno, do ponto de vista dos questionamentos e da produção de linguagem que permitem. Por isso, buscamos textos para responder à proposta de trabalhar determinada temática por meio de determinado gênero. Uma vez selecionados, sua detida análise pelo professor e seu estudo em termos do gênero a que pertencem e dos aspectos linguísticos, composicionais e literários que lhe são fundamentais, viabilizarão as decisões em termos de conteúdos de gramática e de literatura a serem trabalhados nas aulas e nas tarefas de reflexão linguística e de reflexão sobre literatura.

Retomando, realiza-se a seleção de textos dentro da perspectiva do tema e do gênero de discurso estruturante. Em torno desses textos, são elaboradas e planejadas as tarefas e as aulas. Esse planejamento inclui:

- 1) a elaboração de material didático para o ensino e a aprendizagem da leitura

dos textos;

- 2) a elaboração de oficinas de produção textual para o ensino e a aprendizagem da produção do gênero do discurso que estrutura o projeto;
- 3) a análise, pelo professor, dos textos a ler e dos textos produzidos pelos alunos, para seleção dos conteúdos para a reflexão linguística e para a reflexão sobre literatura;
- 4) a elaboração de material didático para as aulas de reflexão, sejam sobre língua, sejam sobre literatura;
- 5) a integração desses elementos numa unidade orgânica, que converge para a realização de um projeto, por meio do qual os textos dos alunos, e, portanto, suas práticas de leitura e de produção de textos, serão publicadas.

No quadro a seguir, realizamos alguns recortes a partir da progressão curricular proposta e oferecemos exemplos mais detalhados de seu desenvolvimento na forma de possíveis unidades didáticas, nas quais os vários conteúdos a serem trabalhados já estão elencados. Esse quadro procura dar mais concretude ao presente Referencial, mostrando como se desenvolveria no detalhamento máximo o plano de estudos a partir dos princípios aqui descritos. Note que é no nível do detalhamento das unidades, com decisões já tomadas quanto a textos a serem trabalhados, que aparecem os conteúdos de língua e de literatura mais específicos. Também é nesse nível de detalhamento que podem ser focalizadas algumas das competências e das habilidades envolvidas, a partir de recortes do Quadro 1 - Objetivos da educação básica (p. 173). Esses recortes serão balizas fundamentais para a avaliação da aprendizagem e do próprio trabalho pedagógico realizado.

**Planejamento de unidades didáticas:**  
**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura**  
 Etapa escolar - 5ª e 6ª séries do ensino fundamental

Tema da unidade - <b>Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?</b> Gênero(s) estruturante(s) - <b>história em quadrinhos e resenha</b>		
Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> histórias em quadrinhos, de modo a construir seu sentido global e realizar as inferências implicadas na interpretação de efeitos de humor;</p> <p><b>ler</b> resenhas de histórias em quadrinhos, de modo a distinguir elementos descritivos, elementos relacionados à recuperação da história apresentada, e sequências argumentativas, de apreciação da história;</p> <p><b>produzir</b> resenhas de histórias em quadrinhos, nas quais recuperem os elementos relevantes das histórias lidas e se posicionem com relação à história, emitindo julgamentos e fazendo recomendações;</p> <p><b>resolver problemas</b>, ao possibilitar a reelaboração de histórias pessoais a partir das vivências das personagens nas histórias fictícias.</p> <p><b>Projeto</b> de composição de um mural de tiras, histórias em quadrinhos e resenhas de histórias em quadrinhos e/ou de construção de um <i>blog</i> de resenhas de histórias em quadrinhos, a serem ambos publicados na escola.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de tiras e histórias em quadrinhos que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente o pertencimento a grupos de gênero e a constituição de diversas identida-</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- história em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa; história do gênero;</li> <li>- resenha: circulação social na mídia e na internet, funções; modos de organização; componentes estruturais e linguísticos;</li> <li>- discussão das relações entre os personagens de histórias em quadrinhos, com ênfase na representação de papéis de gênero na infância e na adolescência.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autor brasileiro de história em quadrinhos: Maurício de Souza;</li> <li>- Histórias da Turma da Mônica e da Turma da Mônica Jovem: elementos temáticos relacionados às identidades dos quatro personagens principais – Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali: como se relacionam, de que modo as questões de gênero aparecem nas histórias e tiras; como passam a se relacionar na série Jovem, quais as consequências da transição para a adolescência?;</li> <li>- História da série Luluzinha “Força Descomunal”: formação de grupos fechados na infância; relações entre grupos de gurus e de gurias;</li> <li>- funções e caracterização dos personagens na história em quadrinhos;</li> <li>- função dos balões nas tiras e histórias em quadrinhos; tipos de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar parte e todo para a leitura global de uma história</li> <li>- identificar episódios e relacioná-los ao significado global de uma história rerepresentando-a em suas linhas gerais</li> <li>- identificar a ideia central de um texto curto</li> <li>- identificar o conflito gerador de um enredo e os elementos que constroem a narrativa, principalmente a função dos personagens</li> <li>- reconhecer a ironia e o humor presentes em histórias sobre episódios do cotidiano</li> <li>- estabelecer relação entre imagem e texto</li> <li>- identificar e interpretar o uso de recursos gráficos em um texto de quadrinhos</li> <li>- fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal</li> <li>- identificar os efeitos de sentido dos diferentes registros linguísticos, associando-os às identidades do locutor e do interlocutor</li> <li>- distinguir informações explícitas e implícitas em um texto</li> <li>- buscar informações em um texto</li> <li>- reconhecer o contexto como fato relevante para a interpretação da narrativa, transferindo o aprendizado para novas situações</li> <li>- perceber as relações entre elementos nominais para a formação de cadeias referenciais em um texto; isto é, interpretar as relações entre nomes, expressões nominais e pronomes que têm o mesmo re-</li> </ul>



Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>des de guri e de guria; discussão das transições identitárias da pré-adolescência e como afetam as relações entre os gêneros;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre os personagens envolvidos nas histórias em quadrinhos; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados;</li> <li>- estudo do texto: reflexão sobre o uso de elementos gráficos, sobre as relações entre imagem e texto verbal, sobre os elementos narrativos e os elementos geradores de humor, nas histórias em quadrinhos;</li> <li>- estudo do texto: reflexão sobre os elementos de resumo e apresentação da trama e reconhecimento dos elementos avaliativos na constituição de resenhas, orais e escritas;</li> <li>- leitura de resenhas sobre histórias em quadrinhos: preparação para leitura, estabelecimento de previsões sobre as histórias resenhadas a partir do texto da resenha; análise das resenhas lidas: interlocutores, conteúdo temático, elementos composicionais, estilo;</li> <li>- contrato de leitura: leitura extensiva de gibis;</li> <li>- produção de resenhas orais e escritas de histórias em quadrinhos: seleção da história em quadrinhos a partir da leitura extensiva realizada, planejamento do texto, escrita, avaliação pelo autor e por colegas, reescrita, avaliação pelo professor, revisão e publicação;</li> <li>- análise linguística: discussão da função coesiva dos pronomes nos quadrinhos e nas resenhas; discussão do uso coesivo dos pronomes pessoais, especialmente na função de sujeito, nos textos curtos e resenhas de autoria dos alunos.</li> </ul>	<p>balões e seus sentidos possíveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de sinais gráficos nas histórias em quadrinhos;</li> <li>- relações entre texto verbal e não-verbal para a construção do sentido nas histórias em quadrinhos;</li> <li>- estudo dos pronomes: emprego para a coesão textual; pronomes que se referem a elementos externos ao texto verbal: deixis; pronomes que se referem a antecedentes dentro do texto: anáfora; alternância entre pronome e elipse na retomada de referentes num texto; variação do uso de elipse entre fala e escrita; formação de cadeias de referência na função de sujeito.</li> </ul>	<p>ferente em um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- produzir textos curtos, de tipo descritivo</li> <li>- produzir resenhas: textos voltados à apresentação de uma obra a um leitor previsto</li> <li>- construir cadeias referenciais coesivas em um texto, isto é, utilizar a retomada de expressões nominais por outras expressões, por pronomes e por elipses de maneira eficaz</li> <li>- construir, a partir da leitura e da revisão do próprio texto, conhecimentos sobre a função dos nomes e dos pronomes para dar coesão a um texto</li> <li>- relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto</li> <li>- identificar a finalidade em diferentes gêneros textuais que tratam da mesma temática</li> </ul>



**Tema da unidade - (Se) Recicle: lixo e mudança cultural**  
**Gêneros estruturantes - Exposição oral, panfleto, textos de divulgação científica, álbum de imagens e conto**

<b>Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> panfletos sobre temáticas diversas, especialmente os de campanhas ligadas a questões ambientais e a saúde pública;</p> <p><b>produzir</b> exposições orais para sistematização de conhecimentos acerca da temática da unidade;</p> <p><b>produzir</b> panfletos para realização de campanhas públicas relacionadas a problemas concretos da escola e da comunidade; buscar a <b>resolução de problemas</b> relativos a questões ambientais na escola e na comunidade, por meio da sistematização de conhecimentos a respeito deles e da realização de ações concretas mediadas pela linguagem.</p> <p><b>Projeto</b> de produção de um ciclo de apresentações orais, destinado às crianças das séries iniciais, sobre coleta e reciclagem de lixo e de distribuição de panfletos informativos sobre o mesmo tema.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <p><b>1)</b> leitura de textos de divulgação científica (em cadernos especializados de jornais de grande circulação, em revistas especializadas, como <i>Ciência Hoje para Crianças</i>, e em sites da internet) para busca de conteúdos sobre o tema da produção e destinação do lixo como problema ambiental contemporâneo a ser resolvido coletivamente, por todos os cidadãos; ler textos didáticos da área de Ciências (preferencialmente em trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências) sobre o tema; realizar seleção de tópicos</p>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- exposição oral: sua circulação social e suas funções; características composicionais e linguísticas; relações com linguagens não verbais; relação com recursos tecnológicos e escritos de apoio à fala;</li> <li>- panfleto: sua circulação social e suas funções; características composicionais e linguísticas; formato e relações com recursos não verbais.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conjunções e nexos adverbiais para o estabelecimento de relações de causa e consequência;</li> <li>- voz passiva;</li> <li>- formas nominais do verbo;</li> <li>- formas do modo imperativo;</li> <li>- paralelismo sintático;</li> <li>- estudo de itens lexicais especializados ligados à questão da produção e da reciclagem de lixo;</li> <li>- estudo da pontuação ou de outros sinais gráficos em textos que se organizam em itens, como o panfleto;</li> <li>- leitura de imagens para ampliar a noção de texto; leitura do implícito;</li> <li>- linguagem literária: presença de elementos opostos e antagônicos; recriação do real num plano imaginário; conotação; plurissignificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ler textos de diferentes gêneros para busca de informações</li> <li>- ler textos expositivos e informativos da área de Ciências e relacionar seus sentidos a problemas da vida cotidiana</li> <li>- estabelecer relações entre o cotidiano e problemas do mundo contemporâneo</li> <li>- identificar o sentido global de um texto</li> <li>- identificar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros</li> <li>- distinguir dados descritivos de prescrições em textos ligados à temática</li> <li>- identificar as diferenças de tratamento da temática em textos de diferentes gêneros, por exemplo, em textos de campanhas educativas e em textos didáticos ou de divulgação científica</li> <li>- estabelecer relações entre texto verbal e não verbal em textos de exposição e de prescrição</li> <li>- estabelecer relações entre o léxico do cotidiano e o léxico de textos oriundos de áreas científicas e tecnológicas</li> <li>- produzir exposições orais sobre a temática da produção de lixo e suas consequências ambientais para a região em que vive</li> <li>- identificar e apropriar-se, na produção oral própria, das características da exposição oral pública</li> <li>- usar recursos de apoio para a exposição oral: cartaz, lâminas em retroprojetor ou apresentação em multimídia</li> <li>- valer-se, na própria produção oral, de léxico apropriado ao tratamento técnico da temática</li> <li>- produzir panfletos para cam-</li> </ul>



Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>específicos dentro da temática e distribuir um tópico para cada dupla de alunos; discutir o gênero exposição oral a partir da tomada de notas, pela turma, de características desse gênero durante uma das possíveis situações: palestra de especialista convidado para falar na escola sobre o tema, palestra de estudante universitário convidado a falar na escola sobre o tema, palestra especialmente planejada e proferida, sobre o tema, por professor da escola, aula expositiva de Ciências; estudo do texto de exposição oral: interlocutores, elementos composicionais e estilo; planejamento de exposições orais pelas duplas de alunos sobre os tópicos de sua responsabilidade: busca de conteúdos, preparação de material escrito de apoio – esquemas gerais da fala, cartazes, lâminas de retroprojektor, apresentação em PowerPoint etc.; realização das exposições orais para as turmas de séries iniciais;</p> <p><b>2)</b> leitura de materiais publicados e distribuídos na comunidade em campanhas públicas acerca de temas ambientais e de saúde pública (encartes ou anúncios em jornais e revistas, cartazes, panfletos, brochuras instrucionais); estudo do texto para reconhecimento e interpretação dos recursos usados para a persuasão e das sequências instrucionais neles contidas; discussão do gênero panfleto: interlocutores; elementos composicionais, estilo e formato; planejamento do(s) panfleto(s) a serem distribuídos a partir da discussão de problemas concretos existentes na escola e em seu entorno no que se relaciona ao lixo; coleta de imagens que possam aparecer no panfleto; escrita e reescrita do texto, composição do panfleto</p>		<p>panha educativa relacionada à temática da separação e reciclagem de lixo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar e apropriar-se das características composicionais e linguísticas do panfleto</li> <li>- valer-se, na composição de panfletos, de recursos verbais e não-verbais</li> <li>- identificar a função de sinais gráficos, como o hífen, o asterisco etc., na organização de textos em itens e utilizá-los na própria produção</li> <li>- utilizar estruturas sintáticas paralelas na escrita de itens em um panfleto: utilização de formas do infinitivo ou formas imperativas</li> <li>- identificar estruturas recorrentes nos gêneros estudados e associá-las a processos de padronização da língua</li> <li>- valer-se de estruturas da norma padrão para a produção de exposições orais, com especial atenção aos recursos para expressar relações de causa e consequência e o emprego de voz passiva</li> <li>- reconhecer as funções da voz passiva em textos de divulgação científica</li> <li>- estabelecer relações entre os objetos representados nas imagens e o processo de transformação por meio do olhar e da palavra escrita</li> <li>- Identificar os subentendidos presentes no texto literário</li> <li>- estabelecer relações entre as imagens e a linguagem literária</li> <li>- diferenciar o real do fictício, reconhecendo a possibilidade de o texto literário recriar o real num plano imaginário</li> <li>- identificar, na linguagem literária, a conotação e a plurissignificação</li> </ul>



<b>Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>(no laboratório de informática, se possível), impressão de cópias e distribuição;</p> <p>- análise linguística: formas verbais do infinitivo e modo imperativo; aspectos formais e função na formulação de itens de prescrição e de instrução; pontuação e manutenção de paralelismo na composição de textos na forma de itens; voz passiva, forma e função em textos de divulgação científica; emprego de nexos para a expressão de relações de causa e consequência em textos de divulgação científica;</p> <p><b>3)</b> leitura e exploração do texto <i>Parece mas não é</i> (1998), de Joan Steiner, procurando estabelecer relações entre os objetos representados e o processo de transformação por meio do olhar e da palavra escrita; composição de novos significados a partir do que se convencionou chamar “lixo limpo”, agregando desenhos, pinturas, colagens, outros objetos ou materiais à sucata; exploração dos conceitos de aparência, de elementos opostos e antagônicos; registro escrito do processo de transformação; desenvolvimento da experiência com as crianças e exposição dos novos produtos em espaço de visibilidade na escola (é interessante desenvolver esta unidade em parceria com as Artes Visuais);</p> <p><b>4)</b> leitura de <i>Os rios morrem de sede</i> (1976), de Wander Piroli; exploração, na leitura do texto, dos subentendidos e da presença de elementos opostos e antagônicos revelados através da linguagem; estabelecimento de relações entre o trabalho desenvolvido com as imagens e a linguagem literária.</p>		



**Planejamento de unidades didáticas:**  
**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura**  
 Etapa escolar - 7ª e 8ª séries do ensino fundamental

**Tema da unidade - Eu e os outros**  
**Gêneros estruturantes - Canção e nota autobiográfica**

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> canções, interpretar seus implícitos e reconhecer os efeitos de sentido produzidos por sua forma poética e pela integração entre linguagem verbal e musical;</p> <p><b>ler</b> notas autobiográficas, construindo seu sentido global e reconhecendo os elementos de seleção temática que lhes dão unidade;</p> <p><b>ler</b> textos poéticos e autobiográficos <b>em voz alta</b>, realizando leitura expressiva; ou <b>dizer</b> textos poéticos em <b>voz alta</b>;</p> <p><b>produzir</b> notas autobiográficas que estabeleçam relação entre os gostos musicais do autor e sua história de vida;</p> <p><b>resolver problemas</b>, através de reconhecimento do valor afetivo das canções na história de vida pessoal e nas formas de pertencimento social.</p> <p><b>Projeto</b> de organização de sarau, com apresentação de canções e comentários autobiográficos relativos a sua seleção e de elaboração, pela turma, de uma caixa que contenha uma antologia de canções e um conjunto de notas autobiográficas relacionadas a sua seleção (a ser lançada durante o sarau escolar).</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- audição e leitura de canções: preparação para a leitura e sensibilização relativa a elementos do gênero, da temática e do con-</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- canção: circulação social e funções; conexões com aspectos socioculturais perceptíveis nas temáticas das letras e nos gêneros musicais de que se valem; estratégias de composição e sua relação com a poesia; o lugar da canção na cultura brasileira; estudo de autores de canções brasileiras;</li> <li>- nota (auto)biográfica: circulação social e funções; modos de estruturação; recursos linguísticos que lhe são típicos; procedimentos de seleção temática para sua produção.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autores da canção brasileira: Arnaldo Antunes e Chico Buarque de Holanda;</li> <li>- textos autobiográficos de autores literários brasileiros: Chico Buarque de Holanda e Manoel de Barros;</li> <li>- recursos da linguagem literária na canção e no texto autobiográfico;</li> <li>- emprego de primeira e de terceira pessoa em relatos autobiográficos;</li> <li>- frase e período: funções no texto e sua estruturação; a noção de período complexo;</li> <li>- pontuação: emprego de vírgula, ponto final e dois-pontos na escrita de períodos simples e complexos;</li> <li>- variação linguística: emprego de léxico coloquial em letras de canções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ler textos poéticos e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural</li> <li>- realizar inferências a partir de pistas linguísticas e culturais presentes em um texto</li> <li>- reconhecer, na obra poética, a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação</li> <li>- explorar a potencialidade da linguagem literária como atribuidora de novos significados por meio da criação de novas associações</li> <li>- delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação (dicionário, enciclopédia, site de internet, pessoas mais experientes ou especializadas, etc.) pertinentes para resolvê-lo</li> <li>- fazer inferências a partir da leitura contextualizada de textos ficcionais e não ficcionais</li> <li>- relacionar elementos textuais verbais e não verbais na leitura de canções e de reportagens, reconhecendo o sentido global dos textos</li> <li>- realizar seleções para obter informações relevantes na leitura de textos informativos</li> <li>- comparar dados sobre a realidade social apresentados em textos informativos</li> <li>- desenvolver a atitude investigativa, privilegiando a contextualização do assunto de modo a acrescentar outras informações às do senso comum</li> <li>- produzir textos de relato, no gê-</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>texto de circulação; leitura para fruição e construção de sentidos globais; estudo do texto, para reconhecimento de elementos da linguagem poética e dos efeitos dos recursos linguísticos presentes na letra;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de reportagens para subsidiar a reflexão sobre as ligações entre as juventudes e os gêneros musicais de sua eleição e sobre as relações entre história pessoal e música ou outras formas de expressão artística;</li> <li>- leitura de notas autobiográficas: preparação para a leitura e sensibilização relativa ao gênero, à temática e ao contexto de circulação; leitura para estabelecimento do sentido global e de associações culturais e pessoais acessíveis ao grupo de leitores da sala; estudo do texto para análise dos elementos composicionais e linguísticos recorrentes nos textos selecionados;</li> <li>- produção oral: apresentação da canção escolhida pelo aluno para a antologia da turma e justificativa da escolha;</li> <li>- produção escrita: composição de nota autobiográfica relacionada à canção escolhida; avaliação da produção dos colegas e da própria produção; reescrita, revisão e publicação;</li> <li>- análise linguística: sensibilização para os sentidos de palavras empregadas nos textos e seus efeitos contextuais; para os efeitos da variação no uso do léxico em textos literários de diferentes gêneros; estudo da estruturação da frase e do período como modos de segmentação dos textos lidos e do próprio texto: coordenação, emprego de ponto final, vírgula e dois-pontos; emprego de conjunções coordenadas frequentes.</li> </ul>		<p>nero autobiográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dar coerência e unidade ao relato de experiências a partir de um ponto de vista e de um eixo temático reconhecíveis</li> <li>- realizar análises de textos de diferentes gêneros, relacionados tematicamente, estabelecendo conexões relevantes</li> <li>- reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos linguísticos específicos; realizar escolhas lexicais na própria produção como consequência desse reconhecimento</li> <li>- reconhecer os efeitos do emprego da pontuação e da segmentação de um texto em frases e períodos para a constituição do sentido</li> <li>- reconhecer os efeitos do emprego de dois-pontos para unir frases em um período</li> <li>- empregar, ao escrever, o ponto final para separar frases independentes, de acordo com as convenções da norma padrão e com os sentidos pretendidos</li> <li>- empregar, ao escrever, a vírgula e as conjunções coordenativas mais frequentes para estruturar períodos complexos, de acordo com as convenções da norma padrão e com os sentidos pretendidos</li> </ul>

**Tema da unidade - De futebol, eu entendo**  
**Gêneros estruturantes - Notícia, crônica e debate**

<b>Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> notícias (de jornal, rádio e televisão), de modo a distinguir os efeitos da seleção (de fatos, de informações, de ênfase, de modos de descrever os fatos, de palavras e recursos linguísticos) na constituição de pontos de vista em textos de tipo informativo, ligados a fatos do cotidiano;</p> <p><b>ler</b> crônicas de futebol, de modo a reconhecer pontos de vista e argumentos, a realizar inferências e a reconhecer os efeitos de sentido ligados ao uso dos recursos linguísticos específicos; compreendendo que o tema possibilita tratar ficcionalmente da vida, das relações interpessoais e se relaciona com a cultura brasileira;</p> <p><b>ler</b> debates (de rádio e de televisão), de modo a reconhecer as relações entre argumentação e relato no tratamento de fatos do cotidiano;</p> <p><b>produzir</b> notícias e crônicas escritas sobre futebol, no âmbito da comunidade, do estado e do país;</p> <p><b>produzir</b> debates orais sobre o futebol.</p> <p><b>Projeto</b> de manutenção de um blog sobre futebol dirigido aos colegas de escola e aos amigos dos alunos da turma. O blog deverá conter notícias e crônicas escritas pelos alunos e debates orais, mantidos pelos alunos, sobre eventos esportivos da escola e da comunidade, do estado e do país.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- montagem do blog pelo uso de</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- notícia: circulação social e funções; características composicionais e linguísticas; notícias no suporte jornal, os cadernos de esportes; a notícia falada, no rádio e na televisão;</li> <li>- crônica: fronteira entre a ficção e a realidade - circulação social e funções; papel de autor e narrador; delimitação de tempo e espaço no texto; sequência narrativa; personagens; atribuição de sentidos à leitura ficcional e relação com a cultura brasileira; conexões com aspectos socioculturais perceptíveis no tratamento do tema do futebol em diferentes épocas da história recente do Brasil; a identidade dos diferentes cronistas conhecidos pelo grupo de alunos e os escritos sobre futebol por grandes cronistas brasileiros; características composicionais e linguísticas;</li> <li>- debate oral: circulação social e funções; o debate no rádio e na televisão: divisão de papéis entre os debatedores, papel dos ouvintes ou dos telespectadores, efeitos da segmentação de público; linguagem utilizada nos debates; a construção de sequências de argumentação nos debates orais; fato e opinião.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- escritos sobre futebol por cronistas brasileiros e gaúchos: Mário Filho, Nelson Rodrigues, João Saldanha, Armando Nogueira, Luís Fernando Veríssimo, entre outros;</li> <li>- leitura de coletânea de crônicas e seleção de crônicas para estudo do texto: <i>A copa Brasil em 78</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- refletir sobre o futebol como fenômeno relevante para a compreensão da cultura brasileira</li> <li>- refletir sobre o papel das mídias na construção de pontos de vista sobre fatos do cotidiano e na construção do papel sociocultural de pessoas e de práticas sociais cotidianas, etc.</li> <li>- interpretar os modos como as relações sociais e a própria cultura são expressas por meio do futebol, como atividade esportiva, como atividade cultural, como arte, como entretenimento; como linguagem</li> <li>- ler textos informativos, do gênero notícia, construindo seu sentido global e reconhecendo o modo como reconstroem os fatos a que fazem referência</li> <li>- ler textos argumentativos, orais e escritos, e reconhecer os pontos de vista a partir dos quais é construída a argumentação</li> <li>- realizar inferências, reconhecendo os sentidos implícitos no texto lido</li> <li>- distinguir texto literário de não-literário</li> <li>- perceber o uso de recursos literários em textos fronteirizos, pertencentes ao universo jornalístico e literário simultaneamente</li> <li>- perceber, a partir das características composicionais e linguísticas do texto, os modos como se constroem a imagem de locutor e interlocutor em textos escritos e orais veiculados pela mídia de massa</li> <li>- produzir textos escritos de relato, no gênero notícia</li> <li>- produzir crônicas, lançando mão de recursos argumentativos e recriando a notícia por meio de</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>ferramentas livres disponíveis na internet, discussão das características visuais do blog e escolha do nome (os textos sobre futebol deverão ser publicados ao longo da realização do projeto), leitura, audição e visionamento do noticiário veiculado na cidade sobre futebol; estudo do texto: sensibilização para as características do gênero notícia – interlocutores, elementos composicionais, estilo; leitura de notícias em jornais de outros centros urbanos brasileiros e estudo do texto: comparação dos fatos selecionados e dos diferentes modos de apresentá-los nos diferentes veículos da imprensa; discussão dos eventos esportivos da comunidade, do estado e do país e seleção dos eventos que merecerão ser noticiados pelos alunos em seu blog, produção das notícias pelos alunos, leitura e avaliação dos textos, reescrita, revisão e publicação no blog;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de crônicas de futebol, veiculadas nos jornais circulantes na cidade e em outros centros urbanos do país; leitura de crônicas compiladas em livro, de autoria de grandes cronistas (de futebol) brasileiros; estudo do texto: sensibilização para as características do gênero crônica: interlocutores, suporte, elementos composicionais, estilo; produção de crônicas de futebol pelos alunos; leitura dos textos reescrita e revisão dos textos; publicação no blog visionamento e audição de debates sobre futebol veiculados na cidade, no rádio, nos canais abertos e fechados de televisão; estudo do texto: sensibilização para as características do gênero – interlocutores (interlocução entre os debatedores e interlocução com o ouvinte ou o telespectador), formato, elementos composicio-</li> </ul>	<p>e Grenal, <i>O mistério do futebol</i>, <i>Futebol de rua</i>, de Luís Fernando Veríssimo; <i>Gol de Claudiomiro</i>, de Arthur Nestrovski; <i>A grande jogada</i> de Domingos da Guia, <i>de Mário Filho</i>; <i>O voltador</i>, de João Saldanha; <i>É chato ser brasileiro</i>, de Nelson Rodrigues; <i>As chuteiras sem pátria</i>, de Arnaldo Jabor; <i>A Taça Global já é nossa!</i>, de Ivan Lessa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contrato de leitura: rodízio de livros de crônicas de futebol (sugestões: Itinerário da derrota: crônicas de Cinco Copas do Mundo sem Pelé, Ruy Carlos Ostermann; <i>O homem e a bola</i>, de Armando Nogueira; <i>O sapo de Arubinha</i>, de Mário Filho; <i>À sombra das chuteiras imortais</i>, de Nelson Rodrigues; <i>Futebol e outras histórias</i>, de João Saldanha; <i>A eterna privação do zagueiro absoluto</i>, de Luiz Fernando Veríssimo; <i>O mundo e uma bola: crônicas, futebol e humor</i>, de Drummond, Sabino, Veríssimo, Millôr, Scliar, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Rachel de Queiroz, Stanislaw e outros);</li> <li>- metáfora e metonímia;</li> <li>- termos do futebol: expressões idiomáticas, neologismos e estrangeirismos;</li> <li>- tempo verbal: pretérito do indicativo, perfeito e imperfeito; funções e formas;</li> <li>- linguagem coloquial na crônica de futebol e nos debates sobre futebol.</li> </ul>	<p>recursos literários: liberdade de criação, linguagem conotativa, plurissignificação, humor e ironia, entre outros</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- produzir textos argumentativos públicos oralmente, dirigindo-se a público conhecido e coletâneo</li> <li>- utilizar recursos lexicais de modo refletido e seletivo, de modo a construir um texto que se insira numa interlocução pública bem definida e reconhecível</li> <li>- utilizar recursos da norma padrão e não padrão, de modo a compor um texto que se insira numa interlocução pública bem definida e reconhecível</li> <li>- utilizar os tempos do pretérito com eficácia para construção de textos de relato</li> <li>- lançar mão da metáfora e da metonímia de modo eficaz na própria produção</li> </ul>



Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>nais e estilo; gravação de debate com a participação de um grupo de alunos da turma; audição do debate e discussão do resultado; gravação de debates com a participação alternada de toda a turma; veiculação no blog; manutenção, ao longo do trabalho, de glossário de termos de futebol, para sistematização e para compilação de um banco de termos a serem usados nas produções dos alunos. A unidade deve ser dividida em subunidades, cada uma focalizada em um dos gêneros do discurso implicados; o blog deve manter-se no ar desde a postagem das notícias e deve ser enriquecido ao longo do tempo, com novas postagens, das crônicas, dos debates e atualização;</p> <p>- análise linguística: estudo de vocabulário: as expressões idiomáticas, a metáfora e a metonímia nos termos do futebol; discussão da base inglesa dos termos do futebol e estudo de sua evolução; léxico coloquial e estruturas sintáticas padrão e não padrão na constituição da linguagem do futebol. Tempos verbais para a produção de relatos: ênfase na distinção entre pretérito perfeito e imperfeito.</p>		

**Planejamento de unidades didáticas:**

**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura**

Etapa escolar - 1ª ano do ensino médio

<b>Tema da unidade - Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano</b> <b>Gênero estruturante - Crônica</b>		
Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> crônica e relacionar seus senti-</p>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b> - crônica: circulação social e funções; conexões com aspectos so-</p>	<p>- ler textos literários e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e elementos do contexto</p>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>dos a elementos da vida cotidiana e do contexto sociocultural; reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados, a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo;</p> <p><b>produzir</b> textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente: escolhas lexicais, tempos verbais, pessoa do discurso; revisar e reescrever o próprio texto;</p> <p><b>Resolver problemas</b> ao incorporar dados da realidade na construção do universo ficcional; ao construir generalizações sobre o emprego de tempos verbais na narrativa a partir da leitura; ao utilizar os conhecimentos construídos em novas situações de leitura e de escrita.</p> <p><b>Projeto</b> de publicação de crônicas produzidas pelos alunos, no jornal da classe, em painel de crônicas, por meio digital ou em coletânea, na forma de livro.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de crônicas - preparação para a leitura: recuperação de conhecimentos prévios sobre o gênero e a temática dos textos selecionados; sensibilização para dirigir a atenção dos alunos a características do gênero e dos textos selecionados que afetem o pacto de leitura proposto; leitura: discussão global do texto sob o ponto de vista de associações pessoais e histórico-culturais; discussão da crônica como invenção do cotidiano; estudo do texto: estabelecimento de mapa conceitual para sistematização do conhecimento sobre o gênero literário focalizado; linguagem literária e recursos linguísticos re-</li> </ul>	<p>cioculturais perceptíveis em suas temáticas.</p> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cronistas da literatura brasileira: Artur da Távola, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Lourenço Diaféria, Luiz Fernando Veríssimo, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Vinicius de Moraes;</li> <li>- tempos verbais: valores e uso do presente, do pretérito perfeito, do pretérito imperfeito na narrativa;</li> <li>- léxico coloquial na língua escrita: relações com o gênero textual “crônica”.</li> </ul>	<p>sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer as características típicas de uma narrativa ficcional: a crônica</li> <li>- reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados na crônica e esse gênero textual</li> <li>- reconhecer a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo</li> <li>- avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional</li> <li>- relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de humor, opiniões e valores implícitos</li> <li>- identificar e utilizar produtivamente conhecimentos contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor/ produtor e interlocutor/ leitor</li> <li>- analisar mudanças na imagem de locutor/ produtor e interlocutor/ leitor em função da substituição de índices situacionais</li> <li>- produzir textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente</li> <li>- construir generalizações sobre o emprego de tempos verbais na narrativa a partir da leitura e da reflexão sobre os recursos utilizados nos textos selecionados</li> <li>- reconhecer e utilizar produtivamente os contrastes entre tempos</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>correntes nas crônicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- produção de relatos curtos, com ênfase em sequências descritivas que tenham a concretude como propriedade composicional importante;</li> <li>- retomada de relatos produzidos pelos alunos para a composição de narrativas do cotidiano que incorporem elementos da crônica;</li> <li>- avaliação das qualidades textuais dos textos narrativos produzidos, pelo próprio autor do texto e pelos colegas; reescrita, revisão e publicação;</li> <li>- estudos de literatura: leitura de coletânea de crônicas para construção de categorias de apreciação e consequente estabelecimento de identificações entre leitor e texto; reconhecimento e sistematização de conhecimentos sobre subgêneros da crônica; estudo de cronistas brasileiros;</li> <li>- análise linguística: reflexão sobre os sentidos contextuais do léxico e sobre a recriação de usos coloquiais da língua nas crônicas, tanto no que toca ao léxico, como às estruturas gramaticais; estudo, a partir de textos selecionados para leitura e do próprio texto, do emprego dos tempos verbais para a construção das narrativas: ênfase nos usos do presente, do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito para referência a tempo passado.</li> </ul>		

**Planejamento de unidades didáticas:  
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura**  
Etapa escolar - 2º ano do ensino médio

Tema da unidade - <b>Leitura e leitores</b> Gênero estruturante - <b>Ensaio</b>		
Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de: <b>ler</b> ensaios analíticos de modo</p>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b> - ensaio: circulação social e funções; elementos composicionais;</p>	<p>verbais para obter efeitos semânticos na construção de um texto; - revisar e reescrever o próprio texto;</p>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>a construir seu sentido global e reconhecer os modos como argumentos e julgamentos se fundamentam em dados concretos; <b>produzir</b> ensaios curtos a partir da análise de da leitura singular de um dado selecionado; estabelecer relações entre leitura e escrita e a resolução de problemas da comunidade relacionados à democratização da leitura;</p> <p><b>Projeto</b> de produção de coletânea de ensaios curtos, acerca da relação da comunidade em que se localiza a escola, e a leitura a partir da interpretação de imagens de leitores coletadas pelos alunos, com lançamento da coletânea durante exposição das imagens coletadas.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de textos informativos sobre leitura no Brasil, em diferentes veículos da mídia impressa; visita ao site da Associação de Leitura do Brasil (<a href="http://www.alb.com.br">www.alb.com.br</a>) e visita ao link da página inicial intitulado “pesquisa”: que dados sobre leitura no Brasil estão disponíveis?; realização de enquete nas famílias dos alunos: o que você lê diariamente e levantamento dos textos circulantes na comunidade; coleta, pelos alunos, de imagens de pessoas lendo (preferencialmente a partir de fotografias da família, dos amigos ou de imagens que circulem na casa, em publicações religiosas, folhetos, revistas, jornais), etc.; leitura de ensaios sobre leitura e estudo de texto; escrita coletiva de ensaio curto a partir da análise de uma mesma imagem de leitor por toda a turma; produção, em duplas, de ensaio semelhante: seleção da imagem pela dupla,</li> </ul>	<p>estilo; interlocução e composição de ensaios em suportes diversos.</p> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de ensaio: capítulo intitulado “O leitor simbólico”, do livro <i>Uma história da leitura</i>, de Alberto Manguel; estudo do texto (foco na primeira seção do capítulo): trabalho sobre a leitura de passagens e sobre as inferências; discussão do papel da descrição detalhada de imagens, objetos e cenas para a construção da argumentação; discussão da função do emprego de segmentos nominais longos na constituição das sequências descritivas;</li> <li>- leitura de imagens: reprodução de fotografia de Carolina de Jesus lendo página de jornal que contém matéria sobre ela mesma (em <i>A formação da leitura no Brasil</i>, de M. Lajolo e R. Zilberman, p. 234);</li> <li>- funções de substantivo, adjetivo e orações adjetivas na constituição de segmentos nominais referenciais;</li> <li>- concordância nominal padrão;</li> <li>- forma das orações adjetivas e pronomes relativos (tópico de norma padrão: emprego do pronome cujo);</li> <li>- pontuação no interior de segmentos nominais: uso de vírgula, travessão e parênteses.</li> </ul>	<p>to, com especial atenção ao emprego dos seguintes recursos para a construção da crônica: escolhas lexicais, tempos verbais, pessoa do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- construir o sentido global de um texto</li> <li>- realizar inferências e interpretar implícitos em textos de tipo argumentativo</li> <li>- ler textos verbais e não verbais (com gráficos, imagens e figuras) para busca de informações sobre tema específico</li> <li>- ler imagens de forma analítica, estabelecendo relações entre representação e pontos de vista sobre a realidade</li> <li>- ler ensaios longos, reconhecer a direção argumentativa global e as relações entre dados e pontos de vista</li> <li>- reconhecer a função das descrições nominais para construir a concretude em textos argumentativos</li> <li>- utilizar, na própria produção, recursos para dar concretude à argumentação</li> <li>- construir segmentos nominais com eficácia, lançando mão de léxico variado e realizando seleção lexical refletida</li> <li>- construir segmentos nominais com eficácia, lançando mão de estruturas variadas</li> <li>- construir segmentos nominais com eficácia, lançando mão de estruturas da norma padrão</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
análise da imagem, produção do texto, reescrita, revisão; publicação dos ensaios durante exposição das imagens selecionadas; análise linguística: estrutura e função de segmentos nominais em sequências descritivas.		

**Planejamento de unidades didáticas:**  
**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Língua Portuguesa e Literatura**  
 Etapa escolar - **3º ano do ensino médio**

Tema da unidade - <b>O lugar social da arte</b> Gêneros estruturantes - <b>Texto de opinião e poema</b>		
Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Ao final da unidade, os alunos deverão ser capazes de:</p> <p><b>ler</b> poemas contemporâneos, reconhecendo a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação, apreciando a linguagem literária como atribuidora de novos significados à realidade por meio da criação de associações inéditas;</p> <p><b>ler</b> textos de opinião, de modo a reconhecer os pontos de vista neles expressos e posicionar-se diante deles;</p> <p><b>produzir</b> textos de opinião, construindo um ponto de vista singular sobre tema complexo e apoiando-se em argumentos reconhecíveis;</p> <p>perceber a função da argumentação e do debate público para a <b>resolução de problemas</b> sociais contemporâneos.</p> <p><b>Projeto</b> de produção de painel de textos de opinião sobre o grafite, como forma de arte e</p>	<p><b>a) Ao tema e ao gênero</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- texto de opinião: sua circulação social e suas funções; seus modos de organização, estratégias de composição e os recursos linguísticos pertinentes ao gênero;</li> <li>- linguagem literária e estudo do poema.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos selecionados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explicitação do diálogo com o leitor por meio de recursos lexicais e gramaticais, em textos de tipo argumentativo;</li> <li>- emprego de períodos complexos por subordinação para sinalizar a posição do enunciador quanto ao enunciado;</li> <li>- modalização: posição enunciativa quanto a afirmações apresentadas em uma argumentação;</li> <li>- elementos de coesão textual: nexos para a introdução de exemplos e de sínteses em uma argumentação;</li> <li>- Ferreira Gullar e a lírica brasileira contemporânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interagir de forma crítica e lúdica com textos em variados suportes e sistemas de linguagem (oral, imagético, escrito, etc.), compreendendo a multiplicidade de linguagens decorrentes das diferentes esferas das atividades sociais, que produzem textos literários, informativos, midiáticos, etc.</li> <li>- reconhecer, na obra poética, a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação, apreciando a linguagem literária como atribuidora de novos significados à realidade por meio da criação de associações inéditas</li> <li>- identificar a tese de um texto de tipo argumentativo e estabelecer relação entre ela e os argumentos utilizados para sustentá-la, bem como a relação entre argumentos de natureza interpretativa e dados da realidade na composição de um texto de opinião</li> <li>- reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>de linguagem visual contemporânea.</p> <p><i>Tarefas preparatórias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leitura de textos de gêneros variados para reflexão sobre questões de canonicidade e expressão artística;</li> <li>- debate oral sobre as funções da arte, seus significados para os alunos, para os jovens e para vozes sociais diversas, como autores literários canônicos, veículos da mídia de massa, etc.;</li> <li>- leitura de texto de opinião, com preparação para a leitura para retomada de conhecimentos prévios e sensibilização para elementos do gênero que enquadram a leitura do texto, com atividade de leitura global, para identificação da tese defendida e posicionamento do aluno frente à argumentação lida e com atividade de estudo do texto, para identificação e apropriação das formas composicionais do texto de opinião;</li> <li>- leitura de textos diversos sobre o tema do grafite, para contato com informações e pontos de vista que viabilizem a superação de posicionamentos presos ao senso comum;</li> <li>- produção de textos de opinião sobre a temática do grafite; avaliação coletiva dos textos, autoavaliação, reescrita, revisão e publicação;</li> <li>- estudos de literatura: o gênero poema: reflexão sobre suas funções sociohistóricas e expressivas; estudo de poeta brasileiro, suas afiliações literárias e posições estéticas; confronto entre a opinião dos alunos e de voz de autoridade dentro do debate sobre arte proposto: por exemplo, estudo de Ferreira Gullar, leitura de poemas de sua autoria, discussão de seus vínculos com o concretismo e seu</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes a diferentes gêneros</li> <li>- perceber o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos linguísticos recorrentes em sequências textuais argumentativas</li> <li>- escrever textos de opinião, colocando-se no diálogo público acerca de temática complexa e expressando um ponto de vista singular sobre dados da realidade em interlocução dirigida não apenas a leitores concretos, mas a leitores supostos</li> <li>- desenvolver a atitude investigativa, privilegiando a contextualização do assunto de modo a acrescentar outras informações às do senso comum</li> <li>- selecionar e utilizar argumentos pertinentes à defesa de um ponto de vista, relacionando-os a dados da realidade que lhes sirvam de apoio</li> <li>- utilizar recursos linguísticos para construir relações lógicas e dialógicas num texto de opinião</li> <li>- refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre os fatores que concorrem para a sua variação, seja a linguística, a textual ou a pragmática, tornando-se aptos a aplicar o aprendido em novas situações</li> </ul>

Objetivos de ensino Projetos e tarefas preparatórias	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>lugar na poesia brasileira contemporânea, leitura de texto de opinião de sua autoria sobre as funções da arte;</p> <p>- análise linguística: estudo de elementos de coesão sequencial em textos de tipo argumentativo, a partir dos textos selecionados e da produção do aluno: mecanismos de apresentação de argumentos, estabelecendo contraste entre estruturas modalizadas e não-modalizadas; uso de nexos e de períodos complexos para a realização da modalização e da ligação entre tese e argumento, dado de realidade e opinião, argumento e argumento, etc.; explicitação das posições do enunciador por meio de recursos linguísticos.</p>		

## 7 Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura

Conforme já sinalizamos no documento da área de Linguagem e Códigos (p. 35):

O sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação. O sistema de avaliação reflete a visão da escola e do professor em relação ao que seja saber os conteúdos de uma disciplina e o que envolve aprender e ensinar competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem desses conteúdos.

Não se pode sequer pensar no sucesso desta proposta sem vincular a avaliação aos princípios segundo os quais o cotidiano da sala de aula está organizado. Em razão disso, a aprendizagem será necessariamente

avaliada de forma diagnóstica e processual, a fim de servir para dar-lhe curso e para sinalizar que práticas, que conteúdos procedimentais e que conteúdos de natureza mais declarativa devem ser retomados no trabalho futuro.

Ao mesmo tempo, as avaliações somativas, para os finais dos trimestres ou para o final de uma unidade didática, devem privilegiar instrumentos coerentes com as propostas feitas em sala de aula. A leitura e a produção de textos do aluno devem estar no centro: a avaliação deve propor aos alunos tarefas que sirvam de índices das suas competências para ler e escrever desenvolvidas ao longo do trabalho, pois a aprendizagem será avaliada em termos dessas competências, e não em termos de informações explícitas que o

aluno tenha conseguido memorizar de forma mecânica.

Assim, duas chaves são importantes para a formulação de instrumentos: a realização de avaliações que acompanhem o engajamento do aluno nas tarefas preparatórias para o desenvolvimento dos projetos e a realização de avaliação somativa, que acompanhe e revele a qualidade de sua participação nos projetos. A participação em projetos deve ser avaliada periodicamente, por meio de instrumentos variados. Não se admite que os projetos a serem publicados sejam um trabalho paralelo àquele que culmina na realização das tradicionais provas, como se não constituíssem o cerne do trabalho.

Para tanto, relativamente à leitura, é preciso que o professor reserve tempo para examinar as respostas dos alunos ao que leram, recolhendo o material produzido e analisando o quanto os textos lidos foram aproveitados para realizar as tarefas propostas. Também poderá ser avaliada a mobilização do material linguístico do texto para a realização de inferências, de vinculações entre informações locais e mais globais, além da capacidade de interpretar o uso de recursos estruturais e lexicais presentes no texto. O importante é que os elementos de leitura e de mobilização dos conhecimentos sobre a língua para a leitura a serem avaliados incidam sobre o que foi focalizado na unidade; ou seja, sobre questões cuja aprendizagem foi viabilizada pelo trabalho feito. Não se pode exigir do aluno que abarque e responda sempre a todos os aspectos de cada texto; ou seja, a avaliação não deve ter como quadro de referência uma leitura ideal do texto. Ao contrário, deve ter como padrão de qualidade o que foi trabalhado em termos de leitura na unidade didática.

No que toca à produção textual, é fundamental que o professor formule sempre explicitamente os critérios a partir dos quais os textos dos alunos serão avaliados. É também fundamental que esses critérios sejam discutidos com os alunos, que devem compreen-

der de que modo sua produção será julgada. Dentre eles, haverá itens que se relacionam ao gênero, outros que se relacionam às qualidades gerais de coerência e coesão do texto e ainda os que se relacionam ao uso de recursos linguísticos. O conjunto desses critérios constituirá uma grade de avaliação. Grades de avaliação são instrumentos importantíssimos para avaliar a produção de textos e devem ser produzidas de modo afinado aos objetivos da unidade didática em questão. Isso permitirá que, a cada unidade, os aspectos a serem avaliados na produção de textos também guardem relação com o que foi trabalhado nas oficinas de produção ao longo da unidade, ou do trimestre. Novamente, o texto do aluno não deve ser confrontado a um texto ideal. Pelo contrário, a avaliação deve incidir sobre os aspectos da competência de produção que foram focalizados na unidade, além de outros, supostamente já adquiridos, que sejam julgados importantes, desde que isso tenha sido sinalizado de antemão, através de uma grade de critérios para a avaliação do texto.

Quanto ao conhecimento gramatical, sua aprendizagem deve ser avaliada, acima de tudo, na mobilização dos recursos linguísticos para a leitura e para a produção, e não em testes mecânicos de memorização e reconhecimento. Por meio disso, será possível avançar com relação às práticas que se contentam com a busca de uma resposta certa ou de um uso correto, julgados abstratamente. Ao ser avaliado com relação ao que produz de sentido em um texto concreto, o uso da língua pode ser julgado em termos de sua eficácia, possibilitando o controle e ampliando a capacidade do aluno para escolher modos de expressão. Isso deve ser construído, ao longo da escolaridade, como uma competência cada vez mais versátil e refletida.

Por fim, é importante reiterar o que já foi também assinalado em nosso documento de área: é necessário incluir paradas para que os alunos se autoavaliem e para a avaliação de todo o processo de ensino/aprendizagem.



Esse conjunto de sinalizações possibilitará que a escola redirecione, sempre que necessário, o trabalho feito, de modo a oportunizar o crescimento do aluno e a sua integração ao projeto escolar, em oposição ao conhe-

cido uso de avaliação para punir o aluno, classificá-lo e, algumas vezes, excluí-lo desse lugar privilegiado para a realização de um trabalho coletivo de busca por uma vida melhor que a escola tem a ambição de ser.

## Portos de passagem<sup>22</sup>

O esforço por sintetizar aqui o que julgamos constituir uma proposta viável e coerente com os propósitos educativos discutidos em diversos pontos destes Referenciais só foi possível por termos sempre presente a perspectiva de que propostas são sempre um ponto de parada num fluxo, num processo dinâmico<sup>23</sup>. Educar é prática que se volta ao futuro e, nesse sentido, é colocar-se diante do desconhecido, é participar de construção coletiva. Além disso, a busca por formular os Referenciais unindo os componentes

curriculares de língua portuguesa e literatura de modo que de fato pudessem ser vistos como uma disciplina, e colocar todo o trabalho numa perspectiva de educação linguística, em diálogo constante com os autores dos Referenciais de Línguas Adicionais, representou desafio ainda maior, que exigiu trocas, amadurecimento e aprendizagens. Encerramos o trabalho convidando os professores a aceitarem o mesmo desafio de construir na escola um trabalho coletivo e contínuo, voltado ao futuro.

<sup>22</sup> Tomamos de empréstimo o título da obra de José Wanderlei Geraldi, publicada em 1993.

<sup>23</sup> Agradecemos a todos os alunos e colegas professores que, num grande fio de conversas e aulas de língua, vêm colaborando para que pudéssemos pensar como pensamos. Mais especificamente, por terem tido, de alguma forma, colaboração direta na elaboração deste texto, agradecemos a Ana Maria Guimarães, Alexandre Nell, Ana Claudia Zatt, Bibiana Cardoso da Silva, Caroline Seberino, Gabriela Mattos Cardoso, Jefferson Mello Rocha, Joice Welter Ramos, Lolita Beretta, Luciano Fussieger, Ricardo Lasek Ribeiro, Paulo Coimbra Guedes, Pedro de Moraes Garcez, Raquel Leão Luz, Regina Zilberman, Simone Soares, William Boanevides e William Kirsch.

## Referências

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Núcleos de aprendizaje prioritários: 3º Ciclo EGB/Nível médio: *língua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- \_\_\_\_\_; RANGEL, E. Tarefas de educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BATISTA, Antônio A. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BORTONNI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1964.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênero e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BRANDÃO, Helena. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- \_\_\_\_\_. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENCCEJA: documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENCCEJA: língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante: ensino fundamental*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENCCEJA: Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante: ensino médio*. Brasília: MEC; INEP, 2006.
- BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 24-30, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CAMPANI-CASTILHOS, D.; GUIMARÃES A. M. Considerações sobre ensino de língua materna: um olhar para as tarefas em sala de aula. *Signótica*, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 231-244; 2006.
- CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira*. São Paulo: Ouro sobre o Azul, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1976.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.
- CASTILHO, A. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: FAPESP, 1990. (v. 1: A ordem)

- \_\_\_\_\_. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: FAPESP/Editora da Unicamp, 1993. (v. 3: As abordagens)
- \_\_\_\_\_; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: FAPESP/Editora da Unicamp. (v. 4: Estudos descritivos)
- CHIAPPINI, Lígia. *Literatura: como? Por quê? Pra quê?* In: \_\_\_\_\_. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa e argumentação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- CORDEIRO, G.; AZEVEDO, I.; MATTOS, V. *Trabalhando sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, 2004, p. 29-42.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DIMAS, Antonio. *Espaço e romance*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- \_\_\_\_\_; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Sobre algumas funções da literatura*. In: \_\_\_\_\_. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ERICKSON, F.; SCHULZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: GARCEZ, P.; RIBEIRO, B. T. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Parábola, p. 215-234, 2002.
- EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FARACO, C. A. *Ensinar versus não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Português: língua e cultura*. Português: ensino médio, volume único. Livro do professor. Curitiba: Base, 2003.
- FERREIRA, Maria Cristina L. *O caráter singular da língua no discurso*. *Organon*, Porto Alegre, v. 17; n. 35, p. 189-200, 2003.
- FILIPOUSKI, A. M. *Para que ler literatura na escola?* In: FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SCHÄFFER, N. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 223-229, 2005.
- \_\_\_\_\_; SCHÄFFER, N.; MARCHI, D. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- FLORES, V. N. *A heterogeneidade dos estudos da linguagem e o ensino de língua materna*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 7-14, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Princípios para definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte)*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 4, p. 7-67, 2001.
- \_\_\_\_\_; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_; SILVA, S.; LICHTENBERG, S.; WEIGERT, T. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.
- FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.
- GALARZA, D. *Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer*. In: PEREIRA, N. (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: NIUE; Editora da UFRGS, 2008. p. 225-237.
- GARCEZ, P. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Ministério de Educación. Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria: educación general básica*. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2004. 2 tomos.
- \_\_\_\_\_. *Lengua y literatura: la diversidad lingüística:*

aportes para la enseñanza nivel medio. Buenos Aires: Ministério de Educación, 2008.

\_\_\_\_. Secretaria de Educación. *Actualización Curricular: consideraciones generales*. 1997.

GUEDES, P. C. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_. *Da redação à produção textual: ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_. (Org.). *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre: PMAP/SMED, 1999.

GUIMARÃES, A. M. et al. *Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro*. Belém, Moara, n. 26, p. 53-77, ago./dez. 2006.

\_\_\_\_; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R. *Gêneros de texto no dia a dia do ensino fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: GARCEZ, P.; RIBEIRO, B. T. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 149-182.

GUY, G.; ZILLES, A. M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 39-50, 2006.

HÜBNER, R. M. *Quando o professor resolve: experiências no ensino de Português*. São Paulo: Loyola, 1989.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Fapesp, 1990. (v. 1: A ordem)

\_\_\_\_ et al. *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. (v. 2: Níveis de análise linguística)

\_\_\_\_; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

INDURSKY, F. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à análise do discurso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 4/5, p. 66-88, 2000.

\_\_\_\_; FERREIRA, M. C. L. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Clara Luz, 2007.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans. *História da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, M. *Gramática do português falado*. São Paulo: Fapesp/Editora da Unicamp, 1996. (v. 5:

Convergências)

KHÉDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

\_\_\_\_; MANTENCIO, M. L. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, I. *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. (v. 6: Desenvolvimentos)

\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, W. et al. *Atlas linguístico-etnográfico da região sul do Brasil*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. 2 v.

KUHN, T. Z.; FLORES, V. N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: v. 43, p. 69-76, 2008.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_; ZILBERMAN, R. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura e seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Ligia Chiapini Moraes. *O foco narrativo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Luiz Costa (Trad. e sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, A. R. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado

de Letras, 2001. p. 23-50.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOSO CAMARA Jr., J. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MENDONÇA, Marina. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

MICHELETTI, Guaraciaba (Coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia na ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Proposta curricular língua portuguesa: ensinos fundamental e médio*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, s.d.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1999.

MORATO, E. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005. v. 3, p. 311-351.

MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Org.). *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.

NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Humanitas/Editora da Unicamp, 1999. (v. 7: Novos estudos)

\_\_\_\_\_. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PEREIRA, N. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PERINI, M. A. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 1989.

PERRONE MOISÉS, Lúcia. *Crítica e intertextualidade*. São Paulo: Ática, 1993.

PESSOA, Fernando. *A língua portuguesa*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

PORTUGAL. Ministério da Educação Departamento da Educação Básica. *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Disponível em: <[www.dgdc.min-edu.pt/programs/programas.asp](http://www.dgdc.min-edu.pt/programs/programas.asp)>. Acesso em: 6 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. *Programa língua portuguesa: plano de organização do ensino aprendizagem*. 3 v. Disponível em: <[www.dgdc.min-edu.pt/programs/programas.asp](http://www.dgdc.min-edu.pt/programs/programas.asp)>. Acesso em: 6 abr. 2008.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005. v. 3, p. 353-392.

\_\_\_\_\_. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

QUEIROZ, Sílvia de Souza. *Leitura visual*. São Paulo: Copidart, 2002.

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do professor*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 4 v.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do aluno*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 4 v.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/COMPED/Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_; BATISTA, A. A. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHNEWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIMÕES, L. J. *Ensino e aprendizagem da gramática do português escrito: algumas reflexões a partir da aquisição da língua falada*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 51-59, 2006.

\_\_\_\_\_. Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, N. (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-204.

\_\_\_\_\_. Concordância nominal de número e a aquisição de regras variáveis. *Cadernos de Pesquisa em Linguística*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Malu. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

TERZI, S. *A construção da leitura*. São Paulo: Pontes, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

VANDRESEN, P. (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: EDUCT, 2002.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZATT, Ana Claudia; SOUZA, Jane Mari de. *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_; SILVA, Ezequiel (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Leitura em crise na escola*. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILLES, A. M. (Org.). *Estudo de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.



124





**Língua Espanhola  
e Língua Inglesa**

**REFERENCIAL  
CURRICULAR**

Margarete Schlatter

Pedro Garcez





# Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola

127

## Introdução

Este documento apresenta Referenciais Curriculares para o ensino de línguas adicionais na educação básica e oferece subsídios para a discussão e a reflexão sobre os objetivos das aulas de Espanhol e de Inglês na promoção da educação linguística nas etapas de ensino fundamental e ensino médio. Partimos do princípio de que a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural.

Apresentamos aqui ideias e sugestões que têm como base estudos e experiências de sucesso na escola pública, vivenciados por nós e por colegas, e que partem dos seguintes pressupostos:

- A escola é um contexto complexo formado por uma grande diversidade de participantes, interesses, posicionamentos, objetivos e anseios; isso quer dizer que a vida entra na escola e a escola é parte da vida de todos, e que a compreensão dessa relação é importante para uma educação comprometida e responsável;
- Todos os participantes da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores, supervisores) têm o que ensinar e o que aprender; isso implica trazer para as aulas os conhecimentos vividos e construídos pelo outro para podermos avançar, respeitando e valorizando esses conheci-

mentos e as comunidades nas quais eles foram desenvolvidos;

- A escola é um lugar que deve promover experiências de aprendizagem exitosas e relevantes para todos; isso significa ver o outro como apto a construir aprendizagens relevantes para sua vida e sua participação na sociedade;
- A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade.

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução

entre pessoas de diversas formações socio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela.

Nas próximas seções, portanto, são discutidas as razões e os objetivos de ensino de línguas adicionais na escola e como podemos transpor esses objetivos para a sala de aula, através de práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, o uso das línguas adicionais em contextos relevantes e a reflexão sobre como esses discursos podem ampliar a atuação dos educandos de modo tal que eles possam dar novos contornos a sua realidade. Em seguida, os conteúdos que podem compor o currículo de línguas adicionais são apresentados pela sistematização de competências e habilidades mobilizadas na leitura, na escrita e na resolução de problemas e também por quadros organizados por eixos temáticos e gêneros do discurso, com sugestões de projetos pedagógicos para cada etapa de ensino. As seções seguintes apresentam orientações para o planejamento de aulas e para a avaliação e reflexões sobre a participação do professor nas aulas de línguas adicionais.

Optar pela promoção da educação linguística como principal objetivo do ensino

de línguas significa adotar uma perspectiva de compromisso mútuo entre as disciplinas de Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês), Língua Portuguesa e Literatura, e assim criar oportunidades para que os educadores reflitam sobre questões relevantes para a vida de todos os participantes da comunidade escolar, com vistas a participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais desenvoltura e confiança em contextos novos e conhecidos. Esse compromisso está sistematizado aqui pela construção conjunta dos quadros que apresentam objetivos e conteúdos comuns para todas as etapas da educação básica. Ao apresentar eixos temáticos amplos e abrangentes, esses quadros comuns sugerem fortemente o trabalho com outras disciplinas do currículo. Entendendo como fundamentais o investimento em parcerias e objetivos comuns para o planejamento e a busca cotidiana por uma educação de sucesso na escola, a opção pela educação linguística vivida na elaboração deste documento é um convite para a leitura e a discussão conjunta dos dois documentos (Referenciais Curriculares de Línguas Adicionais e Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura), como oportunidade imediata para aprofundar e valorizar o trabalho conjunto que já é feito na escola.

Entendendo que experiências exitosas de ensino de línguas adicionais na escola pública são resultado de uma construção conjunta de todos os participantes, o convite para a leitura deste documento implica um convite ao debate entre colegas e com pais e alunos para avaliar o que é proposto e, assim, poder adaptar as sugestões às múltiplas realidades que caracterizam o nosso Estado. Uma proposta de Referenciais Curriculares somente se torna educação quando ela encara o desafio de compreender o contexto em que está inserida a escola e responde às demandas dessa realidade. Esperamos, com este documento, contribuir para incentivar o debate e a busca por soluções informadas e próprias.

# 1 Pode-se aprender uma língua adicional na escola?

Não são raras as vozes que apontam o insucesso do ensino de línguas adicionais nas escolas públicas brasileiras e uma descrença generalizada entre pais, professores e alunos quanto à possibilidade de aprender uma língua no sistema regular de ensino, seja em escolas de rede pública ou privada. Assis-Peterson e Cox (2007), por exemplo, se valem de depoimentos de alunos, professores, diretores de escola e pais de alunos para elencar motivos como a falta de materiais didáticos e de recursos (laboratório, biblioteca), a falta de formação e os baixos salários dos professores, o número insuficiente de horas de aulas no currículo, o grande número de alunos por turma, alunos desmotivados e com níveis de conhecimento muito diferentes, dentre outros, tudo isso para explicar a retirada de cena, ao longo das últimas décadas, da responsabilidade da escola regular de oferecer um ensino de línguas de qualidade – essa função tendo sido delegada aos cursos livres, supostamente as instituições com condições adequadas de ensino para quem pode pagar por esses serviços. Os raros relatos de sucesso no ensino de línguas no sistema regular de ensino dizem respeito a casos de esforço coletivo da escola ou, principalmente, de professores buscando alternativas isoladas, em geral insuficientes para uma mudança da situação.

Para que possamos partir dos princípios de que a aprendizagem de línguas adicionais é um direito de todos e de que essa disciplina é relevante para a formação do indivíduo como cidadão, princípios que serão discutidos em detalhe mais adiante, torna-se necessário compreender as bases que sustentam o discurso e o senso comum do fracasso do ensino de línguas na escola, para então refletir sobre as possibilidades de mudança. Para isso, convém que façamos reflexões sobre posições, como as seguintes:

a) Aprender uma língua é passar de um es-

- tado de nenhum conhecimento para o de conhecimento total, ou será que aprender uma língua pode significar ser proficiente *para esta ou aquela prática ou atividade?*
- b) Aprender uma língua é entender como ela é e funciona (sons, vocabulário, regras gramaticais) para depois poder colocar isso em prática, ou será que aprender uma língua pode significar *usar* essa língua aqui e agora em práticas sociais das quais queremos participar?
- c) Aprender a compreender (ouvir/ler) e produzir (falar/escrever) uma língua é aprender determinadas habilidades de forma ordenada, ou será que aprender a compreender (ouvir/ler) e produzir (falar/escrever) uma língua pode significar usar *todas* as habilidades necessárias de *maneira integrada e desde as primeiras oportunidades* de uso da língua?
- d) Aprender uma língua adicional pode ocorrer somente em turma com poucos alunos, com materiais didáticos e recursos abundantes e carga horária robusta, ou será que aprender uma língua adicional pode acontecer *a cada participação* em práticas sociais que envolvam essa língua, com poucas ou com muitas pessoas, em diferentes contextos?
- e) Aprender uma língua adicional não tem relação com as outras disciplinas do currículo nem com a vida cotidiana, ou será que aprender uma língua adicional pode significar circular por várias áreas do conhecimento *na escola e na vida?*
- f) Aprender é algo que acontece depois de se ter motivação e atenção, ou será que aprender pode significar dar atenção *porque se constrói o valor e a relevância do objeto a ser aprendido?*

Quando se discute o ensino de línguas adicionais, é comum a ideia de uma proficiência

para usar essa língua em todas as situações em que usamos a língua que aprendemos quando crianças. Para aprender nossa língua materna, levamos anos interagindo intensamente com família, amigos e múltiplas outras pessoas, cenários e situações no decorrer da nossa vida, à medida que vai se ampliando a nossa participação nos diversos campos de atuação do cotidiano. Assim, é comum a avaliação de que, se não pudermos usar uma nova língua assim, aprendemos pouco ou quase nada!

Se partimos de uma expectativa de que os educandos deveriam adquirir proficiência em todas as situações da vida, então, para ensinarmos línguas adicionais na escola, deveríamos fazer alguma coisa semelhante ao que os professores de outras disciplinas teriam que fazer para formar atletas, formar artistas, formar biólogos, físicos e químicos. No entanto, nessas outras áreas do saber, não esperamos, ao fim e ao cabo da educação fundamental e média, formar profissionais e nem por isso alguém dirá que não deveria haver Educação Física ou Biologia na escola, ou que a Educação Física ou a Biologia não é bem-sucedida. É possível que muitos de nós, egressos da educação básica, sejamos incapazes de reproduzir os exercícios, regras e fórmulas que praticamos em aula. Mesmo assim, entendemos que nos beneficiamos extremamente, enquanto cidadãos deste mundo, daquilo que tivemos como experiência importante nas interações que aconteceram nas nossas aulas de Educação Física ou de Biologia. Hoje, entendemos uma notícia no jornal sobre transgênicos ou doenças hereditárias, podemos tratar disso e navegar pelo mundo quando esses temas se apresentam, porque na escola estudamos genética. E talvez seja o caso de que, para certas necessidades em que esses temas se apresentam, precisaremos buscar mais informações específicas, de que não dispomos na memória das nossas aulas, mas sabemos como e por onde começar a procurar, porque nossas aulas de Biologia nos abriram esse horizonte.

Diante disso, é preciso refletir sobre as ex-

pectativas que podemos e devemos ter em relação ao aprendizado de línguas adicionais na escola. Para essa reflexão, é preciso considerar que o espaço dedicado ao ensino de línguas adicionais hoje na grade curricular, em geral, é de duas horas-aula semanais, totalizando nesse caso algo em torno de 80 horas-aula de instrução por ano. Tal reflexão deve também contemplar o fato de que o ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupações de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas. Por isso, propomos aqui que pensemos o ensino de uma língua adicional com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade.

Considerando esses objetivos mais amplos, se acreditamos que só se pode falar de fato sobre aprender uma língua quando há condições ideais de ensino e o aprendiz puder usar essa língua em toda e qualquer situação de comunicação, de imediato, pode-se concluir que a possibilidade de sucesso é improvável. Se, no entanto, considerarmos que se está sempre aprendendo e que se pode aprender a cada novo contato com uma língua em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com essa língua, a sala de aula passa a ser um espaço privilegiado para novas oportunidades de aprendizagem. Aprendizagem é entendida aqui como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação (ABELED0, 2008). Isso quer dizer que a sala de aula pode ser um espaço para os participantes interagirem e, na busca por soluções, para alcançarem os objetivos propostos, lançarem mão de recursos linguísticos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se fazem necessários. Envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional é participar das atividades em sala de aula como membro desse grupo e coautor responsável pelo que está sendo construído na relação com os outros. Nesse sentido, aprender uma língua

adicional desvincula-se da ideia de aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou do qual quer participar.

Na perspectiva de aprendizagem adotada aqui, portanto, aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio. Com efeito, o lugar e o espaço do ensino de uma língua adicional na grade escolar pa-

rece depender da atenção e da motivação despertados nos participantes pela relevância que os contextos de uso da língua tiver para eles, no desejo de circulação por práticas sociais valorizadas no seu meio e em outros meios que venham a se apresentar como interessantes. Isso, por sua vez, estará entrecruzado pelos diferentes valores atribuídos à língua adicional por diferentes grupos sociais em contextos diversos, por atitudes historicamente construídas em relação às línguas e seus usuários. Momentos positivos de aprendizagem certamente contribuirão para o fortalecimento desse lugar e a ampliação desse espaço.

## 2 Por que aprender uma língua adicional na escola?

- **Para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade**

Promover a aprendizagem de uma língua adicional na escola regular, como já vimos, orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Portuguesa e em Línguas Adicionais, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*, isto é, o repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos. Trata-se, portanto, de algo muito mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico.

Nesses termos, os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades

socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros. Ou seja, se pensamos em língua e cultura como elementos bastante próximos, nesses encontros com “a língua do outro”, que se dão pela aula de línguas adicionais (e também pela aula de língua portuguesa, se considerarmos as suas diferentes variedades e comunidades de uso), o propósito é antes conhecer a si próprio, e não o outro, ou não primeiramente o outro. Esses encontros servem também para reflexão e informação sobre as realidades locais dos educandos, mediante o enfrentamento que a educação linguística em uma língua adicional pode promover com esse “outro”, às vezes distante, mas que pode se apresentar claramente para os alunos em uma aula de Espanhol ou de Inglês. Para um grupo de rapazes centralmente interessados em futebol, por exemplo, um primeiro sucesso da educação linguística conquistado na disciplina de Espanhol pode ser a descoberta de que os jogos dos times brasileiros na Copa Libertadores da América acontecem em estádios localizados em espaços urbanos nos quais a língua de interação é a mesma que se está cultivando na aula de Es-

panhol. Pode parecer simples, óbvio, mas para quem descobriu isso, descortina-se um horizonte de interesse, talvez acompanhado pela contemplação dos limites de atuação (como seria ir a Montevideu assistir a um jogo?) e pela disposição de empenhar-se na superação desses limites, talvez já pela aceitação de uma tarefa que envolva a troca de mensagens eletrônicas com aficionados por futebol de uma escola uruguaia.

### • Para transitar na diversidade

Confrontados com esses “outros”, os participantes podem enxergar a si mesmos no mundo e dispor de mais elementos para conhecer as suas próprias realidades locais, para se ocuparem da preparação para encontros com a diversidade, tão comuns nas sociedades complexas contemporâneas, em que a capacidade de transitar na diversidade é um elemento muito importante, inclusive no mercado do trabalho, mesmo para a atuação em língua portuguesa. Assim, a educação linguística que promove esse tipo de encontro com a língua adicional no sistema regular de ensino, mesmo não formando falantes capazes de interagir em todo e qualquer contexto na língua adicional, se tiver alcançado objetivos nesses termos, de preparação para os encontros com a diversidade, poderá produzir, ainda que em condições escolares bastante adversas, algo de grande valia para o cidadão e para a própria empregabilidade dos nossos educandos. E se essa valia for percebida pelos participantes, eles podem querer aceitar o convite para ampliar sua proficiência na língua desses “outros”.

○ que estamos apontando aqui como objetivos da educação linguística, portanto, diz respeito a criar e manter condições para aprender línguas adicionais neste estágio da nossa história, em que temos quase todos na escola, o mundo se apresenta cada vez mais vasto, e a diversidade se faz presente e bem-vinda na vida cotidiana, começando na própria sala de aula e se estendendo por

todos os espaços públicos da vida social. Sem dúvida, conhecer uma língua adicional é útil para interagir com estrangeiros falantes dessa língua que nos visitam ou em nossas viagens, e uma tal capacidade permite desenvolver intimidade com a produção cultural prestigiosa nessa língua. Tudo isso, por sua vez, pode representar maiores perspectivas pessoais e profissionais. Tradicionalmente, essas foram a medida de sucesso do ensino e da aprendizagem de línguas. Para muitas comunidades, porém, esses propósitos não se apresentam claramente sequer como desejáveis ou exequíveis, havendo também quem considere que de fato só seriam exequíveis para certos aprendizes. Para muitos alunos, em especial crianças e jovens, por sua vez, o futuro que virá com a vida adulta é algo abstrato e distante. Assim, diante deles pode ser difícil sustentar a necessidade de aprender línguas adicionais com argumentos de que isso lhes será importante para oportunidades na vida adulta. ○ que propomos aqui é que a justificativa para o ensino de línguas adicionais está no que elas podem oportunizar de ampliação dos espaços de participação no aqui e agora da sala de aula e da vida cotidiana: posso compreender melhor o que se passa comigo, na minha comunidade, estado e país, porque tratei disso na aula de Espanhol ou de Inglês através de discussões sobre textos relevantes para a minha vida. E posso assim considerar seriamente o convite para investir, aqui e agora, nas ofertas de desenvolvimento do conhecimento instrumental dessas línguas que seguem se apresentando na aula de Espanhol e de Inglês.

Em termos de emprego, vemos que os mercados exigem flexibilidade. Os mercados são cada vez mais culturalmente diversos, a participação plena do cidadão que tem emprego exige o cruzamento cultural, mesmo falando só uma língua. Nem todos temos inclinação ou oportunidade para o cruzamento cultural, mas a aula de línguas adicionais pode ser uma ocasião para isso. Além disso, é importante ter em conta que

os mercados não exigem necessariamente competência linguística ou competência comunicativa instrumental nas línguas adicionais; muitas vezes, no entanto, nos exigem um capital simbólico associado a línguas adicionais prestigiosas: podemos observar em muitas instâncias cidadãos bem-sucedidos que por vezes apresentam um sólido capital simbólico ligado ao espanhol ou ao inglês, sem grande capital linguístico propriamente instrumental na língua. Eles não necessariamente desempenham atividades nessa língua, mas apresentam pequenos sinais de que estão à vontade em um meio onde essa língua pode se fazer presente. Assim, mostram que não viraram as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante e reconhecem a importância dessas práticas sociais em comunidades das quais querem participar ou das quais querem participar ainda mais afirmada e centralmente.

Cabe lembrar ainda que “não virar as costas para os textos do mundo em que essa língua se fez e se faz relevante” é condição para o desenvolvimento da competência comunicativa instrumental na língua adicional. Isso é dizer que esse desenvolvimento requer a apreensão do valor simbólico do objeto “língua adicional”, “espanhol”, “inglês”, pois é difícil, se não impossível, aprender o que não se valoriza, ainda mais quando essa aprendizagem é custosa. A educação em línguas adicionais no sistema regular de ensino pode desenvolver esse capital simbólico nos alunos como parte integrante de sua formação do cidadão participante, consciente e crítico, isto é, letrado.

### • Para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente

Então, para que serve o ensino de línguas adicionais na escola, nesse plano em que o propósito talvez não seja primordialmente o desenvolvimento de um falante e sim a formação de um cidadão capacitado a agir no

mundo de grande diversidade? Conforme aparece mais detalhado abaixo, esta proposta se pauta pela posição de que o ensino de línguas adicionais na escola serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (autoconhecimento), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural (inclusive em língua portuguesa) na sua própria cultura, compreender valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive. Portanto, serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação, para, em última análise, poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças.

Diante das razões apontadas acima, são objetivos de ensino de línguas adicionais no currículo escolar:

### • Educação linguística e autoconhecimento

Em uma perspectiva de educação linguística, é responsabilidade da escola promover a reflexão sobre o uso de línguas adicionais na nossa vida de modo que posamos:

- posicionar-nos criticamente em relação ao que conhecemos;
- conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso;
- avaliar se e como podemos circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das sociedades das quais somos e podemos ser cidadãos.

Assim, as perguntas que estão no cerne da educação linguística no ensino de línguas adicionais são:



**Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?**

A busca de respostas para essas perguntas está a serviço da formação do cidadão capaz de participar criticamente das sociedades complexas contemporâneas, que precisa estar preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural. A aprendizagem de línguas adicionais “não é um fim em si próprio, mas sim um meio para que os seus participantes possam dar contornos próprios a sua realidade” (AUERBACH, 2000, p. 148). A sala de aula de línguas adicionais é um bom lugar para descobrir quem se é, porque se está necessariamente encontrando um “outro” nessa língua “outra”. Nos diversos cruzamentos culturais que o cidadão plenamente participante do mundo contemporâneo precisa fazer, vão variar os outros, e vai ser impossível conhecê-los a todos. A única constante é o próprio eu, que já é diverso o bastante.

## **Educação linguística e letramento**

Partindo de temas norteadores de um projeto político-pedagógico que visa ao desenvolvimento da cidadania – “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais” (BRASIL, 2006, p. 112) –, o ensino de línguas adicionais pode ser organizado com base em textos que circulam na sociedade e que tratam dessas temáticas de forma a propiciar, através de experiências (ler, ouvir, falar e escrever) motivadoras e bem-sucedidas com a língua, a

confiança, o autoconhecimento e a inserção do educando em uma maior variedade de práticas sociais em espanhol, inglês e também em língua portuguesa, em suas próprias comunidades e em outras que se apresentem como relevantes. Nos termos desta proposta, trata-se de garantir prioritariamente que os educandos sejam apresentados a esses textos e, em vez de se virarem de costas para eles, se engajem com eles e possam tomar conhecimento das práticas culturais de grupos humanos diversos que reconhecem os discursos em torno desses textos como necessários às atividades dos seus integrantes. Assim os educandos poderão crítica e conscientemente desenvolver postura própria para avançar (ou não) na busca dos recursos necessários para ampliar ou aprofundar o conhecimento desse repertório de conhecimentos, seja para adotar tais práticas culturais e participar diretamente das atividades desses grupos ou para se contrapor a essas práticas ou grupos.

Dessa forma, e tendo como base as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino fundamental (PCN) (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, das Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM) (BRASIL, 2006), o ensino de línguas adicionais na escola – ensino fundamental e ensino médio – serve, mais amplamente, ao letramento, isto é, objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa. Isso quer dizer que a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recur-

tos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. Para tanto, um primeiro passo é garantir condições para que os educandos não deem as costas ao mundo que acontece na diversidade, mundo que os textos em uma língua adicional por certo mobilizam.

### **Educação linguística e proficiência para ler, escrever e resolver problemas**

Falar em aprendizagem numa perspectiva de educação linguística e letramento significa promover a participação em práticas sociais que envolvem o uso das línguas adicionais em diferentes cenários da vida e que podem possibilitar a circulação do aluno em gêneros do discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro, autônomo, autoral e crítico. Isso envolver oportunidades para uma crescente identificação com os usos da língua adicional e dos discursos que se organizam a partir de textos nessa língua (BRITTO, 1997, 2004, 2007) na própria sociedade em que se vive, tornando relevantes temas, formas de dizer e relacionar-se que caracterizam as práticas sociais por onde circula a língua adicional, para poder posicionar-se e argumentar na defesa de suas próprias ideias e interesses.

Conforme já proposto no documento da área de Linguagens e Códigos, o educando deverá ter oportunidades para:

- ler – (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos (orais e escritos);
- escrever – produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade; e
- resolver problemas, em dois âmbitos complementares: por um lado, enfrentar os desafios de cada novo encontro com a leitura e escrita do texto; por outro, mobilizar os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto para a expressão de si, a compreensão da realidade e para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma informada, crítica e responsável.

Nesse sentido, espera-se que os alunos tenham uma nova oportunidade de contato significativo com a língua a cada unidade, para usá-la de maneira segura, autoral e proficiente para desempenhar ações concretas, situadas em suas vidas na escola e na comunidade. Por exemplo, ao ler histórias em quadrinhos em inglês ou em espanhol, eles poderão refletir sobre relacionamentos familiares e de amizade e depois produzir suas próprias histórias para compor um gibi da turma; ao posicionarem-se em relação a campanhas publicitárias que estimulam o trabalho voluntário, poderão refletir sobre seus próprios problemas (na escola, no bairro, na cidade) para depois, com base no debate e em decisões coletivas, criarem suas próprias campanhas para circulação entre colegas, familiares ou a população em geral.

## **3 Do discurso para a prática**

### **• O texto é matéria-prima para a aula**

Conforme definido no documento da área, práticas sociais são conjuntos de métodos usados pelos membros de um determinado grupo social para interagir com os outros em cenários diversos. Ao

mesmo tempo em que esses métodos são historicamente estruturados e reguladores das atividades humanas, são sempre (re)construídos pelos participantes a cada nova interação. Na aula de língua, os textos e as tarefas propostos são oportunidades para contatos, para usar esses métodos e refletir sobre eles. É a partir da discussão de textos

e de posicionamentos em relação a eles, que podemos refletir sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicitado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas, cruciais para a participação em qualquer comunidade de práticas. Tais discernimentos são requeridos de qualquer leitor proficiente e, portanto, precisam ser desenvolvidos como parte da formação do cidadão letrado. Sendo assim, as tarefas com textos em que comparecem elementos de uma língua adicional constituem desafios particularmente importantes para os educandos, uma vez que esses textos têm muita possibilidade de estarem a exigir de seus leitores alguma intimidade com a língua adicional e os universos simbólicos a ela associados. Desse ponto de vista, um texto

majoritariamente em língua portuguesa, no qual algum termo, expressão ou passagem expressa na língua adicional seja crucial, pode constituir material relevante para o desenvolvimento de tarefas pedagógicas no ensino de línguas adicionais. Tal pode ser o caso, por exemplo, de uma tira de quadrinhos, publicada em um jornal brasileiro, com um balão de texto apenas em inglês (*We are the world*), sem o qual não se compreende a graça da tira, nem se pode discutir o imperialismo ou o consumismo, tema que por certo pode ser suscitado ao se tratar de compreender a tira como um todo (LANGE, 2004). Numa tal discussão, aprende-se e usa-se inglês para pensar por que há quem não goste de inglês ou por que há quem goste de inglês sem saber por quê.



Folha de São Paulo, 03 abr. 2003, p. E7.

### • Todos são responsáveis pela construção da aprendizagem

Um currículo somente se torna educação efetivamente vivida através das ações construídas em conjunto pelos participantes na interação. Afirmar isso é dizer que são os participantes, professores e alunos, que definem conjuntamente, em ações complementares e recíprocas, momento a momento, o que estão fazendo em conjunto. Para tanto, é preciso a ambição de construir uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Numa tal comunidade, a aprendizagem vem a ser

realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. Segundo essa concepção, tal conquista é observável na organização do trabalho conjunto dos participantes, conforme o contexto e as identidades que eles reflexivamente instauram, os objetos de aprendizagem que eles conjuntamente definem e tornam relevantes, e as relações particulares de participação que eles exibem publicamente na forma de contribuições para o desenvolvimento das tarefas propostas (ABELED0, 2008). Conforme já explicitado

no documento da área, uma pedagogia que tem como objetivo a educação linguística fundamenta-se na conversão dos princípios e conceitos em práticas pedagógicas que priorizam ações conjuntas de professores e alunos para construir aprendizagem. Entre essas práticas, destacam-se: tarefas significativas e contextualizadas, trabalho transdisciplinar, prática e reflexão sobre pluralidade, variedade de tarefas, interlocução contínua na realização das atividades e publicidade dos produtos do trabalho pedagógico, além de dinâmicas variadas (trabalhos individuais, em pequenos grupos e coletivos) e docência com discência.

### • **Aprendizagem e disciplina não são excludentes, mas ocupam espaços diferentes<sup>1</sup>**

Para que uma turma de alunos e seus professores funcione como uma comunidade colaborativa de aprendizagem, será preciso respeito mútuo e organização dos participantes. Muitas vezes, para que o trabalho em grupos proceda organizada e produtivamente, talvez a turma tenha que se ocupar antes disso com atividades dedicadas a desenvolver a disciplina necessária para o cumprimento das tarefas em vez de, tendo iniciado o trabalho em grupo, interrompê-lo a cada oportunidade de fazer disciplinamento. Também será necessário ter em conta, em especial durante a interação com a turma em conjunto, que a tarefa proposta muitas vezes de fato se encaminha em atividades concretas distintas daquelas que idealizamos no nosso planejamento como educadores, mas, mesmo assim, podem ser produtivas e ainda marcadas pelo caráter crítico e autoral dos participantes da comunidade colaborativa de aprendizagem, algo que desejamos. Para isso, é importante que o professor saiba abdicar do controle da conduta dos demais

participantes em diversos momentos no decorrer dos eventos-aula e permitir que as atividades sejam desenvolvidas pelo grupo de alunos. Ao mesmo tempo, o educador deve estar atento para a condução das atividades rumo aos objetivos educacionais a alcançar, mas aberto aos rumos que a comunidade de aprendizagem dá às suas propostas. Por exemplo, se incentivamos que os alunos mobilizem recursos diversos disponíveis na sala de aula para a realização das tarefas, talvez isso implique deslocamento físico dos participantes na sala de aula. Se temos alguma razão para impedir ou limitar tais deslocamentos, talvez seja preciso discutir os critérios, quais recursos podem ser mobilizados e quando.

Com a conquista de uma comunidade colaborativa de aprendizagem em cada turma e realizada em cada encontro, cada momento da pequena carga horária da disciplina será potencializado, e poderemos começar então a retomar a confiança de que o seu espaço está assegurado pela relevância que adquire a partir do trabalho conjunto de todos os envolvidos, professores das línguas adicionais engajados com seus colegas educadores e todos os agentes educacionais com seus alunos.

### • **Temáticas e gêneros estruturam o currículo**

Uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados.

De acordo com Bakhtin (2003), gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos orais

<sup>1</sup>A expressão que utilizamos aqui é tomada emprestada da articulação feliz que a proposição recebeu no resumo do projeto político-pedagógico de uma escola de ensino fundamental, com a qual temos aprendido desde o início desta década. O projeto pode ser examinado na produção dos próprios articuladores (PERSCH, PACHECO e MONTEIRO, 2006; PACHECO; MOOJEN, 2007), bem como em nosso próprio trabalho (por exemplo, SCHLATTER; GARCEZ, 2001; CONCEIÇÃO; GARCEZ, 2005; SCHULZ, 2007; GARCEZ; MELO, 2007).

e escritos nas mais diversas áreas de atuação humana das quais participamos. Cada instância situada de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, em que modalidade – falada, escrita, sinalizada ou híbrida –, através de qual suporte – telefone, jornal, internet, etc. – e formato) determina as características do que é feito e de que maneiras isso é feito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe para o filho, solicitando que compre algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem comumente usadas por eles; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.

Ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional e da língua portuguesa de modo contextualizado e para a reflexão sobre como pode se dar (ou não) a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes; significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem.

Para alcançar esses objetivos, a adoção da unidade gênero do discurso orientou a organização do currículo (e também das unidades apresentadas nos Cadernos do Aluno) a partir de temáticas relevantes às diferentes etapas da vida escolar. Com base em temas como *Identities*, *Deu no jornal daqui*, *Quem disse que não posso participar?*, dentre outros propostos para os conteúdos de 7º e 8º anos do ensino fundamental, por exemplo, levantamos diferentes sugestões de textos orais e escritos autênticos

encontrados em situações sociais relacionadas às temáticas (por exemplo, para o tema *Quem disse que não posso participar?*, sugerimos gêneros como reportagem, legislação, debate público, relato de experiência, cartas de denúncia ou de reclamação de direitos, para citar alguns), buscando planejar, ao longo da educação básica, diferentes oportunidades para ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros e campos de atuação humana.

### • Ler e escrever para interagir com o outro

Lidar com textos autênticos significa, como já foi dito, criar oportunidades, em aula, para usar a língua em contextos relevantes e para refletir sobre como pode se dar (ou não) a inserção do educando em diferentes grupos e práticas sociais, por meio do debate sobre valores vigentes e escolhas possíveis para o enfrentamento de novos desafios de participação. Entendemos por texto autêntico a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais. Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos. Para fins de letramento e educação linguística, nesse circuito completo, é especialmente relevante a observação atenta dos efeitos que produzimos nos outros mediante as nossas escolhas de o que dizer e de como dizer, dado que parece ser assim, monitorando o que conseguimos ou não dizer e fazer com o que dizemos, que vamos aprendendo a explorar os recursos expressivos dos outros, nossos interlocutores, para apreciar os textos com que nos deparamos pela vida afora e interagir de maneira confiante com os outros.

Portanto, é preciso sempre ter em conta que um texto é escrito por alguém para a interpretação do outro, com determinados

propósitos sociais. Essa característica responsiva (BAKHTIN, 2003) de quem interage com o texto (seja como autor ou como interlocutor) se atualiza e é mobilizada em tarefas de leitura e compreensão oral de textos autênticos e uma orientação para a discussão crítica e a relação com a realidade dos alunos durante as atividades pedagógicas. O mesmo ocorre com tarefas de produção oral e escrita, ou seja, os participantes são convidados a produzir textos e a interagir com propósitos sociais autênticos, com posições enunciativas e propósitos sugeridos. Por exemplo, no Caderno do Aluno de 1º ano do ensino médio, o aluno é convidado a ler um anúncio de uma campanha de trabalho voluntário para reconhecer a força persuasiva e a credibilidade da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela para, depois, com base no debate sobre os problemas locais e na decisão sobre qual deles irão atuar, construir uma nova campanha com seus colegas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita são mobilizadas em tarefas integradas com vistas a discutir e buscar soluções para um problema relevante em suas vidas.

### • **Projetos de uso da língua adicional para resolver problemas**

O trabalho em educação linguística envolve trabalho conjunto, em equipe com outros educadores, não necessariamente com outros professores de língua, muito menos da mesma língua. Certamente, se queremos trabalhar em projetos e pensar em transversalidade, ou seja, se vamos atuar como educadores, em conjunto com colegas educadores, para propósitos de um projeto político-pedagógico conjunto da escola, da comunidade, vamos necessariamente ter que estar em contato e comerciar com esses colegas das outras áreas do saber e com os pais, que são também educadores.

Conforme já explicitado no documento

da área, o conhecimento é complexo, e a separação de disciplinas tem um objetivo didático de detalhamento e aprofundamento, mas não se pode perder de vista a relação dos conteúdos trabalhados com as demais disciplinas e com o mundo social contemporâneo. A pedagogia de projetos possibilita despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo. Por exemplo, um grupo de adolescentes, que descobre o espanhol como a “outra” língua dos estádios e das cidades dos jogos de futebol da Copa Libertadores da América, poderá ser engajado em ampliar essa descoberta em projetos conjuntos com a disciplina de História, seja para compreender a ocupação ibérica das Américas ou o estabelecimento das fronteiras brasileiras.

De acordo com Barbosa (2004, p. 9), um projeto é um plano de trabalho com características e possibilidades de concretização. Um projeto “envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”. Isso quer dizer que, a partir de uma questão, um problema ou ainda uma proposta de ação de autoria individual ou coletiva, os participantes podem criar um modo próprio para a busca de soluções possíveis, alternando autonomia e dependência do grupo, trabalho individual e cooperação com a ajuda de participantes mais experientes. Nos Referenciais Curriculares aqui propostos, como também nas unidades dos Cadernos do Aluno, são sugeridos projetos que poderiam ser realizados para o desenvolvimento de cada uma das temáticas. Espera-se que outros projetos, mais relacionados ao contexto da comunidade escolar e à atualidade, propostos pelos alunos em conjunto com professores de língua e de outras disciplinas, orientem o trabalho coletivo da escola a cada ano letivo que se inicia.

## 4 Quais são os conteúdos curriculares de Língua Espanhola e de Língua Inglesa?

### • Competências e habilidades para ler e escrever

#### Aprender para ler e escrever ou ler e escrever para aprender?

Tradicionalmente, no ensino de línguas (Língua Portuguesa e Línguas Adicionais), acreditava-se que seria necessário desenvolver as diferentes competências e habilidades que usamos nas práticas de ler, ouvir, escrever e falar de maneira linear em série: por exemplo, focalizar primeiro aspectos da estrutura da língua (verbos ser/estar, tempo verbal no presente, tempo verbal no passado, etc.) e vocabulário básico (cores, números, animais, profissões, etc.) para somente depois disso expor os alunos a textos (escritos e orais), em geral curtos e muitas vezes produzidos especialmente para a sala de aula (de tal modo que apresentassem somente os recursos linguísticos já trabalhados, acrescentados de um novo, que seria foco da unidade). Nisso também se requeria do aprendiz a extração de informação (reprodução de partes do texto), e somente mais tarde eram introduzidos textos que de fato circulam entre os usuários da “língua ensinada”. Nessa perspectiva, o ensino era visto como a transmissão de um repertório linguístico mínimo necessário para ser usado pelo aluno mais adiante em situações talvez difíceis de imaginar (porque distantes da vida do aluno), conforme discutimos anteriormente. A compreensão e a produção, nessa perspectiva, eram vistas como um quebra-cabeças de palavras e regras gramaticais sem as quais, se acreditava, não haveria possibilidade de interagir com um texto (oral ou escrito) e, muito menos, compreendê-lo.

Como já referimos, a visão que adotamos aqui é uma perspectiva de uso da lín-

gua e de aprendizagem como algo que se está fazendo, momento a momento, desde os próprios encontros na sala de aula, para os fins da construção conjunta de reflexões e de mudanças na própria sala de aula, na escola e na vida de todos. Não se trata de aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia, mas sim de fazer coisas (conhecer os colegas, buscar informações sobre um tema em pauta em outra disciplina, apresentar a turma para colegas de outra turma ou outra escola, solicitar informações, fazer uma campanha de conscientização sobre o uso da camisinha na escola e na comunidade, etc.), aqui e agora, lançando mão de recursos linguísticos nas línguas adicionais, e também na língua portuguesa.

Nessa perspectiva, aprender uma língua adicional tem como base as experiências de compreensão e produção que colocamos em prática desde crianças em contato com outras pessoas nos diversos contextos dos quais participamos. Por exemplo, a criança, ainda sem saber como combinar letras em palavras, aprende a atribuir sentidos à identificação das categorias de resíduos na cidade *Lixo Seco* e *Lixo Orgânico* (em inglês, *Recyclables and Organics* e em espanhol, *Residuos Secos y Residuos Húmedos*) ou ao rótulo de um produto no mercado “videogame” (*videogame* e *videojuego*), pois ela associa o texto escrito ao objeto ou à imagem, às cores, à função do objeto ou do suporte, ao local onde está através das interações que ela tem com as pessoas e que demandam a compreensão desses textos para fazer coisas, trocar ideias, relacionar-se, etc. É o desejo de responder a alguém que diz, por exemplo, “Jogue aí no lixo seco!” ou “Você já jogou a última versão do videogame *Winning Eleven?*” (que neste caso apresenta o desafio adicional da relação entre o nome

do jogo – Onze Vencedores – e o jogo em si – partida de futebol), que fará a criança relacionar o que está sendo dito com o que está acontecendo e aprender como nos relacionamos com determinados textos na nossa vida. A capacidade de relacionar para atribuir sentidos ao que nos cerca é fundamental para a aprendizagem e para a vida. Privar o aluno dessa possibilidade, tirando os recursos linguísticos dos contextos onde ocorrem e abstraindo explicações sobre esses recursos, é privar o aluno de mobilizar conhecimentos de mundo que ele já tem para reconhecer o que já sabe e, com essa autoconfiança, engajar-se na construção de novos sentidos, práticas e ações.

### Ler e escrever: mobilização de conhecimentos prévios e de habilidades de maneira integrada

Diante de qualquer texto oral ou escrito ou de qualquer situação, as pessoas tentam fazer relações com o que já conhecem para assim atribuir sentido ao que estão lendo, ouvindo, vivendo. Isso significa que a compreensão é uma construção a partir de um ponto de vista e com determinado objetivo, que pode (ou não) coincidir com o propósito original do texto (que foi formulado a partir de um determinado contexto de produção e pode ser usado em outro completamente diferente). Por exemplo, se leio um horóscopo para saber se é um dia propício para fazer uma compra, vou ler somente o meu signo. Se, por outro lado, quero ver se é um dia bom para encontrar alguém, leio o meu e o da outra pessoa. Mas se eu quiser comparar como os diferentes autores fazem previsões para o futuro, focalizo detalhes da escrita e, provavelmente comparo vários signos de dois ou mais horóscopos (um uso bem diferente do propósito convencional de um horóscopo de “fazer previsões”). Se tenho a oportunidade de participar de um encontro com a redatora do horóscopo sobre a perspectiva que ela tem quando se dirige aos

seus leitores e descubro o tipo de efeitos que ela busca provocar ou evitar, posso também ler todos os signos e me concentrar em certas passagens que se repetem para flagrar as técnicas da redatora e talvez adotá-las.

Em outras palavras, é a função do texto de horóscopo (fazer previsões para o futuro) em combinação com o propósito de leitura do leitor (saber se é um dia propício para alguma coisa), que irá definir a posição do leitor em relação ao texto e a abordagem de leitura que vai adotar. Para resolver meu problema e tomar a decisão de fazer a compra (ou de encontrar aquele alguém, ou de identificar diferentes estilos de escrita e técnicas de redação), preciso mobilizar vários conhecimentos; por exemplo: entender que o horóscopo é um texto com a função de fazer previsões, que há vários signos e que as pessoas têm um signo de acordo com sua data de nascimento, que horóscopo é uma previsão baseada nos astros e que muitos não acreditam nisso, que os signos podem ser identificados por imagens, que previsões positivas são feitas com determinadas palavras, que as previsões podem ser expressas com verbos no futuro ou com expressões que indicam possibilidade, que as previsões serão relacionadas a características do signo, etc.

Por entender que são os propósitos de leitura e de escrita, e a relação desses propósitos com o conhecimento prévio do leitor e do escritor os aspectos por excelência que definem as habilidades mobilizadas para a leitura e a escrita, é que propomos que as competências e habilidades implicadas nas práticas de leitura e de escrita sejam conteúdos de toda a educação básica. O quadro 1 (p. 173) a seguir, intitulado “Objetivos de Educação Básica – Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais”, apresenta as competências e habilidades que serão objetivo em todo o percurso escolar, acompanhadas de um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de tarefas e atividades nas aulas de língua. Como pode ser observado, essas compe-



tências e habilidades foram reunidas em um quadro único para Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais, incluindo Literatura, por entendermos que mobilizamos as mesmas capacidades para ler e escrever independentemente da língua que estamos usando.

Além disso, a aula de línguas adicionais pode também criar oportunidades para a circulação de obras literárias, mesmo as mais clássicas, em língua espanhola e língua inglesa, tanto pela sua própria representatividade no mundo letrado como pelo fato de poderem ser pontos de partida para tratar temáticas universais e relevantes para os alunos, como é o caso de *Dom Quixote*, de Cervantes, ou de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, por exemplo. Isso pode ser feito de várias maneiras, através de trechos, capítulos, cenas, ou de obras completas ao longo do ano, em projetos como escrever um roteiro e produzir uma peça de teatro, contar a história através de uma música composta pela turma, etc.

Conforme sugerimos anteriormente, não podemos afirmar de antemão que algumas habilidades são mais complexas do que outras ou que algumas vêm antes de outras e, portanto, organizar a progressão curricular com base nessas habilidades. Não há uma hierarquia de dificuldade entre habilidades como, por exemplo, identificar do que trata o texto, identificar partes do texto, inferir o significado de uma palavra a partir do contexto ou interpretar o ponto de vista do autor sobre determinado assunto. As habilidades são mobilizadas de acordo com a tarefa de leitura proposta e o conhecimento prévio do leitor e, por isso, são atualizadas a cada novo encontro com o texto para responder às demandas situadamente. Desse modo, embora façam parte de todas as unidades de ensino e sejam, assim, parte dos conteúdos curriculares do ensino de línguas adicionais, a progressão curricular e as sequências didáticas dos Cadernos do Aluno aqui propostas não são organizadas pelas habilidades, mas sim por temáticas e gêneros estruturantes.

## • Temáticas e gêneros estruturantes

### Oportunidades para aprender a ler, escrever e resolver problemas

Retomando nosso exemplo de prática de leitura, uma pessoa que tenha tido alguma experiência com horóscopos (por exemplo, através de conversas com outras pessoas ou de programas de rádio ou do jornal do bairro) saberá que não precisa ler (ou ouvir no rádio) todos os signos do horóscopo para tomar sua decisão. Se a pessoa não tiver nenhuma experiência com esse texto, não é através da leitura de todos os signos para responder perguntas de extração de informação ou de sublinhar os verbos no futuro que ela vai aprender a ler horóscopos. É necessário que ela seja orientada a ler o texto como geralmente o fazem os usuários da língua que frequentam as páginas de horóscopos para os propósitos particulares que possam ter, e depois seja orientada a refletir sobre como os recursos utilizados no texto contribuíram para a leitura feita.

Portanto, é justamente a leitura convencional esperada que deve marcar o início do trabalho em sala de aula, levando em conta que, se as tarefas (perguntas sobre o texto) de fato orientam para esse modo de leitura e para a reflexão sobre a contribuição dos recursos usados no texto, os alunos poderão fazer as relações necessárias e, assim, desempenhar a tarefa, mobilizando todos os níveis de conhecimento com os quais já tiveram alguma experiência na vida (conhecimento da situação de comunicação, imagens, algum vocabulário, etc.). É preciso também que nós, como produtores dessas orientações e desses materiais, tenhamos em vista que os nossos próprios enunciados são textos, passíveis de interpretação, inclusive passíveis de interpretações legítimas, mas ainda assim distintas daquelas que antevíamos como inequívocas, até nos depararmos com as interpretações que nossos interlocutores fizeram das nossas orientações. Isso quer dizer que será preciso estar atento a possíveis necessidades de ajus-

te e melhoria das nossas formas de dizer e expressar, exatamente como queremos que o façam os aprendizes nas suas produções. Assim, estaremos produzindo conduta exemplar também quando a nossa própria expressão não for tão bem sucedida.

Após uma conversa com os alunos sobre a função de horóscopos e sobre sua experiência com esse texto (oral ou escrito), uma tarefa de leitura de horóscopo pode ser, por exemplo:

- a) Você acordou com vontade de marcar um encontro com o/a namorado/a. Leia o texto para ver se é um bom dia para isso;**
- b) Explique para o colega por que você chegou a essa conclusão;**
- c) Explique para seu colega por que você acredita ou não nessa previsão.**

A primeira parte da tarefa explicita um propósito de leitura (coincidente com o que geralmente fazemos nessa situação) que dirige o foco para os dois signos em questão; a segunda parte focaliza os recursos imagéticos e linguísticos que orientam a construção de sentidos do texto, propiciando ao aluno conscientizar-se da função de diferentes recursos no texto. A terceira parte é um convite para relacionar os sentidos construídos à realidade e aos diferentes valores atribuídos na sociedade a um texto que faz previsões do futuro. Através dessa tarefa, o aluno estará lendo para comunicar-se com o colega, para decidir se marca ou não o encontro e para posicionar-se em relação a previsões de horóscopos.

Dependendo do conhecimento que os alunos trazem, as três partes podem ser subdivididas em outras mais detalhadas, para que se vá ao encontro do que o aluno já conhece. Se algum conhecimento que o professor sabe que o aluno ainda não tem for fundamental para que as tarefas possam ser feitas, ele o professor, deve trabalhá-las antes da leitura, através de conversas, quadros de informações

úteis, legendas. Traduzir palavra por palavra um texto como atividade em si, portanto, não se justifica e deve ser evitado, já que solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir o texto (oralmente ou por escrito) sinaliza que eles nunca poderão fazer a leitura por seus próprios meios, ou que conhecemos todas as palavras dos textos que lemos em português. A proposta é orientá-los e auxiliá-los sempre que necessário para que, aos poucos, eles se sintam confiantes quanto ao que já sabem (sobre a função do texto, sobre a relação entre imagens e texto, por exemplo) e fazer com que se deem conta de que podem e devem usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Isso, pode ser feito ao se traduzir (partes de) um texto, mas se constituindo em desafio específico, para discutir e buscar compreender para quem se dirige o texto, com que objetivo, em que situação, etc. ou para poder redirecioná-lo sob a forma de um outro texto, relacionado, mas em outra língua (a portuguesa), para pessoas que não lidam com a língua adicional focalizada. Assim, a tradução de um texto, coerentemente com a perspectiva que adotamos aqui, configura-se como atividade pedagógica legítima, uma vez que estará a serviço de uma nova interlocução efetiva.

### Tarefas integradas de leitura e escrita

Conforme proposto nos Cadernos do Aluno, para interagir com um texto (oral e escrito), reagindo a ele para relacionar-me com colegas ou outros interlocutores, a leitura e a escrita são tratadas de maneira integrada. Essa integração é entendida de duas formas: a) o desenvolvimento das habilidades de compreensão (ler e ouvir) está inter-relacionado ao desenvolvimento das habilidades de produção (escrever e falar) – para tornarem-se bons escritores/interlocutores, é necessário ler/ouvir e vice-versa; b) nas atividades em sala de aula, espera-se que a leitura, a escrita, a compreensão e a produção oral se-

jam realizadas de modo integrado, ou seja, as tarefas de produção somente poderão ser realizadas se houver compreensão. Nesse sentido, cumprir a tarefa de produção (oral ou escrita) significa que o aluno soube ler/ouvir. E, para que as tarefas de uso da língua possam ser cumpridas, são disponibilizados recursos linguísticos úteis, prática adicional desses recursos em situações significativas e relacionadas aos propósitos da unidade e tarefas para a reflexão sobre o papel desses recursos na construção das ações dos participantes.

Como já vimos, o trabalho com o texto (oral e escrito) deve ser foco do ensino de línguas adicionais desde a primeira aula. As perguntas sobre os textos, as instruções das tarefas e a discussão em aula podem ser feitas em português e, ao longo da trajetória do ensino básico, podem passar a ser feitas na língua adicional. Para o aluno, é motivador ouvir o professor usar a língua que ensina. Cabe ao professor fazer as pontes necessárias para que o aluno reflita sobre as distintas habilidades que já mobiliza e que pode mobilizar, e que, assim, aos poucos, sinta-se confiante para lidar (compreender e produzir) com textos orais e escritos na língua adicional.

### Temáticas relevantes e gêneros do discurso implicados

Conforme exposto acima, o currículo está organizado a partir de temáticas relevantes às diferentes etapas da vida escolar e a partir de gêneros do discurso relacionados aos temas. Os quadros 2 a 6 (p. 178), intitulados “Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos”, apresentam a organização curricular da educação básica para as diferentes etapas, desde o 5º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, explicitando as temáticas e gêneros estruturantes e possíveis projetos e sugestões de tarefas preparatórias para cada eixo temático.

As temáticas são genéricas o suficiente para abarcar as diferentes unidades. Por exemplo, nos 7º e 8º anos do ensino fun-

damental (ver quadro a seguir), a temática “Identidades” poderia ser colocada em prática em diferentes unidades, entre as quais está a que foi construída, como exemplo, no Caderno do Aluno (“Os outros e eu”). Os gêneros sugeridos são algumas alternativas que poderiam ser mobilizadas a partir do tema e poderiam, desse modo, promover o trânsito do aluno por contextos que tratam das problemáticas levantadas.

#### Exemplo de temáticas e gêneros estruturantes dos 7º e 8º anos do ensino fundamental

##### Identidades

- Coisas de criança e coisas de adulto
- Juventudes
- Os outros e eu: com quem me identifico; como o grupo me identifica; imagens de si e dos outros
- Que lugar eu ocupo? Papéis sociais na turma e na escola ou na comunidade
- Relações entre grupos: disputas, afinidades, pluralidade e respeito

##### Gêneros estruturantes

- autobiografia
- canção
- conto
- crônica
- notícia radiofônica
- novela
- peça de teatro
- perfil em sites de relacionamento
- poema
- resenha, oral e escrita, de um romance/história em quadrinhos/filme/peça de teatro etc.
- romance
- verbete de enciclopédia

Para acompanhar a proposta dos eixos temáticos e gêneros do discurso, o quadro apresenta sugestões de projetos e de tarefas preparatórias desses projetos. O projeto confere coerência interna à unidade e justifica to-

das as tarefas que o antecedem na sequência didática. Entende-se aqui como projeto uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela. Em cada unidade, o projeto norteia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos linguísticos a serem focalizados em tarefas preparatórias. Os projetos podem resultar de decisões conjuntas dos alunos sobre o que querem saber e o que decidem como relevante em relação aos temas selecionados; podem também ser sugestão do professor, com base no que ele conhece da realidade dos alunos. Podem ainda ser propostas mais amplas da escola, de um trabalho conjunto de várias disciplinas, ou podem partir de relações com eventos que estão acontecendo no momento (uma copa do mundo, uma eleição, uma campanha de vacinação, etc.), ou da participação da família, que, ao compartilhar conhecimentos com a turma, gera motivações para novas buscas e ações conjuntas.

Os projetos devem prever sempre uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão. Nesse sentido, é fundamental que os projetos sejam realmente tornados públicos e que possam ser avaliados a partir da recepção pelos interlocutores a quem foram dirigidos. Se, por exemplo, em uma unidade do eixo temático “Identidades”, o projeto envolve a construção de um mural de apresentação da turma para a comunidade escolar, os participantes dessa comunidade devem ter também oportunidades para interagir com os autores do mural em um espaço para comentários no próprio mural ou em um encontro em que possam se reunir por afinidades e se conhecerem melhor. Para possibilitar esse projeto, várias podem

ser as tarefas preparatórias: leitura de notas biográficas de cantores preferidos, leitura de perfis de *sites* de relacionamento, assistência de *trailers* ou partes de filmes que apresentam os personagens, apresentação de cada um em sala de aula e/ou entrevista com colegas para levantamento de origens, gostos musicais e atividades preferidas da turma. Os participantes fazem tudo isso, lidando com textos na língua adicional (e também na língua portuguesa) para ir construindo a possibilidade de usá-la para falar de si próprio para pessoas que vão de fato ouvir/ler e, assim, ir ampliando laços, interesses comuns e a atuação do grupo e de cada indivíduo na comunidade escolar e fora dela. É também através dessa publicidade que os alunos poderão se dar conta do quanto aprenderam e, através de sua própria atuação, organizar esses conhecimentos para contar o que aprenderam a cada unidade temática.

Os eixos temáticos propostos para cada etapa escolar são vários e, para cada eixo temático, são sugeridas unidades, projetos e tarefas preparatórias. A proposta não é a de um currículo mínimo, nem abarca todas as alternativas que seriam relevantes para cada contexto de ensino. Isso quer dizer que a escola poderá optar por um dos eixos temáticos, ampliando os gêneros trabalhados, ou por dois ou vários eixos temáticos, e decidir quais os projetos que melhor atualizam as demandas e preocupações da comunidade escolar. A construção do currículo deverá, pois, levar em conta o contexto dos alunos e da comunidade escolar, para que a seleção seja relevante e possa, assim, servir para ampliar a atuação dos alunos em contextos já conhecidos e novos.

### A progressão curricular e as sequências didáticas estão organizadas pelas temáticas e os gêneros estruturantes

A progressão curricular para o ensino de Línguas Adicionais e Língua Portuguesa é fei-

ta através de novos temas e novos gêneros de texto (orais e escritos), o que implica várias retomadas das competências e habilidades de leitura e escrita ao longo dos anos da educação básica, mas sempre a serviço de novas oportunidades de uso da língua. Em linhas gerais, conforme já referido no documento da área, critérios diferentes são utilizados na progressão curricular, sem estabelecer, necessariamente, uma ordem hierárquica entre eles: as características sociocognitivas dos alunos (maturidade necessária para transitar nos diferentes temas e gêneros do discurso e de trabalhar colaborativamente, inclusive pedindo e oferecendo ajuda para os colegas), a lógica da estrutura interna do conhecimento da disciplina (por exemplo, em termos do grau de desafio dos textos e temas propostos, aproveitando a superação da resistência em tarefas anteriores para não virar as costas para os próximos textos em tarefas mais custosas) e a adequação ao contexto social, isto é, a relevância dos conteúdos no entorno cultural dos alunos.

A progressão, então, tem como referência os cenários e atividades nas quais os alunos se envolvem ou podem se envolver. Isso significa que, em todas as etapas, conforme já vimos, os alunos vão mobilizar todas as competências e habilidades que compõem as práticas de ler, escrever e resolver problemas, de maneira integrada, com uma progressão de textos que pertençam a esferas sociais mais próximas, seguindo para outras menos próximas, respeitando suas experiências prévias com os objetos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, parte-se do mais concreto para o mais abstrato, sendo que os gêneros do discurso sugeridos podem se repetir ao longo das etapas, mas, em outras esferas, a serviço das discussões e dos projetos a serem desenvolvidos.

Como pode ser visto nos quadros “Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos”, a progressão dos eixos temáticos ao longo das etapas da educação básica tem como base dois critérios fundamentais:

- eixos temáticos que partem de campos de atuação mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, que exigem maior maturidade: por exemplo, de “Fofoca ou notícia” (5º e 6º anos do ensino fundamental) para “Deu no jornal daqui!” (7º e 8º anos do ensino fundamental), “A perspectiva do outro” (1º ano do ensino médio), “A perspectiva do outro: olhar a diferença” (2º ano do ensino médio) e respeitando os possíveis interesses nas diferentes etapas, como em “Isso só existe aqui” (5º e 6º anos do ensino fundamental) para “Esse lugar eu quero conhecer” (7º e 8º anos do ensino fundamental), “Realidade virtual” (1º ano do ensino médio), “A sociedade de consumo” (2º ano do ensino médio) e “Ciência e tecnologia” (3º ano do ensino médio).
- o mesmo eixo temático ao longo das etapas, mas com sugestões de unidades mais próximas e concretas a unidades mais amadurecidas: por exemplo, o tema “Identidades” se repete ao longo das etapas, mas as unidades mudam de “Qual é a história do meu nome?”, “Relações entre gêneros: Guris e gurias”, “Melhor amigo ou melhores amigos?” (para citar alguns exemplos de 5º e 6º anos do ensino fundamental), para “Juventudes”, “Os outros e eu”, “Coisas de criança e coisas de adulto” (7º e 8º anos do ensino fundamental), para “Nascido no Rio Grande do Sul/Brasil”, e “Que lugar eu ocupo? Papéis sociais em diferentes contextos: quando ‘ser nativo’ e ‘ser estrangeiro’ faz diferença?” (no 1º ano do ensino médio), “Nascido em outros lugares”, e “Pluralidade cultural” (2º ano do ensino médio) e “Minha profissão e eu” e “Trabalho e identidades” (3º ano do ensino médio). O mesmo acontece, por exemplo, com os eixos temáticos “Isso não tá legal” e “Essa língua é minha” (em todas as etapas) e com outros, em algumas das etapas, como “Descobrimos um autor canô-

nico” (no ensino médio), dentre outros.

Essas mesmas orientações quanto à progressão curricular também são critérios para a sequência didática, orientando a seleção dos textos e as tarefas propostas em cada unidade de ensino, do conhecido ao desconhecido e do mais imediato ao mais exigente de maturidade conquistada nas unidades anteriores. Nesse sentido, conforme apontado no documento da área, é fundamental o trajeto uso-reflexão-uso, isto é, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem fazer, para, então, se passar à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, a novos desafios. Se, por exemplo, a concretude da música popular for o critério para a seleção da canção “Jenny from the Block”, de Jennifer Lopez (na aula de Inglês), ou “Clandestino”, de Manu Chao (na aula de Espanhol), muitas vezes, a maturidade exigida para a compreensão da letra ou o desconhecimento de vocabulário podem impossibilitar o trabalho. Para que a tarefa possa ser cumprida, é necessário, portanto, selecionar textos que desafiem os alunos, mas que sejam possíveis de serem trabalhados. Como já vimos, o planejamento de tarefas pedagógicas preparatórias para a entrada no texto (que lançam mão do que já é conhecido pelo aluno, trabalham o que é imprescindível para a compreensão antes da leitura), e perguntas que orientem a leitura e a produção de textos podem ajudar o aluno a lidar com os desafios de maneira confiante.

### • Os recursos linguísticos estão a serviço do uso da língua

Em um currículo organizado com base em temáticas e gêneros do discurso, qual é o lugar de preocupações pedagógicas com o ensino da pronúncia, do vocabulário e da gramática? Conforme já explicitamos, entendemos o uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, através das quais agimos no mundo, participando em interações com

os outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano (CLARK, 1996/2000). Para tal, usamos um repertório de recursos compartilhados e variáveis que, juntos, vamos tornando relevantes para as ações que queremos construir. Nessa perspectiva, compreender e produzir interações em uma dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos, na escola e fora dela.

Num currículo organizado por eixos temáticos e gêneros do discurso e que focaliza as ações que fazemos pelo uso da linguagem, aspectos como o ensino da pronúncia, do vocabulário e das regras gramaticais devem estar a serviço de propósitos mais amplos. Por exemplo, se temos, como projeto da turma, construir uma campanha de orientação para uso de diferentes métodos contraceptivos, temos que pensar que recursos linguísticos são chave para poder ler/ouvir e compreender depoimentos de especialistas, no intuito de tomar posições em relação ao tema e selecionar informações relevantes para a construção da campanha. Portanto, construiremos tarefas específicas para que o aluno possa praticá-los e entender as funções que podem ter no contexto que estamos elaborando. Poder-se-ia pensar que, na prática, todos os recursos são necessários. No entanto, no ensino de uma língua, não podemos problematizar sempre todos os recursos. Como veremos mais adiante (e no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor), para cada unidade de ensino, selecionamos os recursos considerados relevantes para a situação de comunicação proposta e focalizamos neles o trabalho e a prática de sala de aula. Os demais recursos que julgamos necessários (mas não estão em foco na unidade) podem ser fornecidos como suporte através de tarefas construídas para orientar a compreensão do aluno para o que queremos focalizar, seja através de glossários ou ainda novas tarefas preparatórias (conforme sugerido nos

Cadernos). Para que o efetivo uso da linguagem direcionada à ação social seja o foco do trabalho, é importante lembrar que essas palavras ou regras chaves não precisam ser explicadas em sua totalidade (por exemplo, as regras e exceções do uso de artigos antes de ler um texto sobre métodos contraceptivos), nem memorizadas (através de exercícios de repetição) para que a compreensão possa ocorrer, considerando que muito já é conhecido por nossos alunos pelas experiências que eles têm com a discussão do tema no mundo em que vivem.

Muitas vezes, no ensino de línguas adicionais, podemos estar querendo formar imitadores, pois parte do trabalho da aprendizagem de uma língua envolve imitação de modelos. No entanto, para muitos alunos pode fazer pouco sentido imitar “o outro”, especialmente quando não se sabe por que imitar esse outro, por que produzir esses sons, por que conhecer essas palavras, por que produzir essas frases. Em muitos casos, no sistema regular de ensino, em especial aquele que atende as classes populares, quando as crianças se dão conta que aquilo “não faz sentido”, nem vai fazer, elas rejeitam fortemente a aula de língua, se recusam a aprender. É quando as pessoas se recusam a aprender, podemos ter certa garantia de que não vai haver aprendizagem desejável. Por outro lado, imitar um cantor preferido, para que a música que se está cantando seja reconhecida como tal, pode ser uma porta de entrada para fazer parte de um determinado grupo e, nesse sentido, pode se tornar relevante para a inserção desejada. O que queremos salientar é a necessidade do envolvimento de todos os participantes na busca constante por compreender o sentido das propostas de aprendizagem.

A questão da “totalidade” das regras e vocabulário nos remete novamente à discussão dos objetivos de proficiência em aulas de línguas. Queremos que o aluno tenha uma pronúncia parecida com algum modelo de falante dessa língua? Queremos que ele saiba listar e explicar as regras da língua e

o significado de um determinado número de palavras na língua? Se isso não for necessário para construir com o outro o seu dizer e fazer situado nos contextos dos quais deseja participar, não, isso não será o que queremos! Ao invés de gastar a maior parte do tempo em sala de aula memorizando regras ou repetindo fluentemente as palavras do outro, para apagar os traços da identidade, os sotaques (COX & ASSIS-PETERSON, 1999, p. 449), vamos nos concentrar no que possibilita, pelo uso da língua do outro, alcançar propósitos de formação de cidadãos reflexivos e críticos.

Como, então, dar conta de aspectos fonológicos, lexicais e sintáticos na aula de língua em um currículo organizado em torno de temas e gêneros do discurso? O ensino de pronúncia, de vocabulário e de regras gramaticais será foco de todas as unidades, mas servindo aos propósitos de uso da linguagem (compreensão e produção) delineados: o contexto de interlocução (oral e/ou escrito), portanto, define e justifica a seleção e a prática dos recursos linguísticos de cada unidade.

O trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer aos alunos os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de modo contextualizado e priorizando o sentido em vez de exercícios mecânicos de substituição ou de completar lacunas. Por exemplo, nos Cadernos de 5º e 6º anos do ensino fundamental, com o objetivo de refletir sobre relacionamentos interpessoais (com pais e amigos) e produzir um gibi da turma sobre esse tema (projeto proposto), os alunos são convidados, em primeiro lugar, a ler histórias em quadrinhos, conversar sobre elas, refletir sobre os efeitos de sentido dos recursos utilizados na caracterização dos personagens e nas relações entre eles, mobilizando competências e habilidades de leitura e familiarizando-se com possibilidades de expressar-se nas histórias que vão criar. Depois, praticam alguns desses recursos em situações relacionadas com o pro-

jeito: falar sobre si, seus pais e amigos com adjetivos e verbos sugeridos (e outros que podem acrescentar); perguntar e responder sobre características comportamentais e de personalidade, expressar sentimentos, concordar e discordar usando estruturas e expressões adequadas para isso. Tudo isso em âmbito pessoal para, em última análise, tornar possível a produção das histórias em quadrinhos que vão compor o gibi da turma. Desse modo, a seleção de recursos linguísticos e as tarefas para praticá-los em situações que se relacionam com o projeto a ser desenvolvido se justificam porque possibilitam a participação dos alunos no desenvolvimento do projeto.

No quadro a seguir, ilustramos como os conteúdos se relacionam num currículo organizado a partir de eixos temáticos e gêneros do discurso. Apresentamos dois exemplos para cada etapa da educação básica: o primeiro é a unidade construída no Caderno do Aluno, e o outro é uma unidade que poderia ser construída a partir dos cruzamentos das temáticas e gêneros estruturantes e projetos sugeridos para cada etapa (Quadros 2 a 6, p.178) “Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos” e as competências e habilidades envolvidas nas práticas de leitura e escrita Quadro 1 “Objetivos de educação básica – Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais” (p.173).

**Planejamento de unidades didáticas:  
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e  
do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**  
Etapa escolar - 5ª e 6ª anos ensino fundamental

Eixo Temático - <b>Identidades</b> Tema de Unidade - <b>Eu e os Outros</b> Gêneros do Discurso - <b>História em quadrinhos (HQ)</b>		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elaboração de um gibi da turma, com HQ de cada aluno;</li> <li>- leitura de HQ que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente relacionamentos com pais e amigos;</li> <li>- preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre os personagens envolvidos nas histórias em quadrinhos; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados;</li> <li>- estudo do texto: reflexão sobre o uso de elementos gráficos, sobre as relações entre imagem e texto verbal, sobre os elementos narrativos e os elementos geradores de humor, nas histórias em quadrinhos;</li> <li>- preparação para a produção das HQ: uso de recursos linguísticos relevantes para a construção das HQ.</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- história em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos gráficos: uso dos balões de histórias em quadrinho;</li> <li>- recursos linguísticos para descrever pessoas: adjetivos de características de personalidade, perguntas e possíveis respostas sobre características comportamentais e de personalidade.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p><b>Espanhol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do autor: Quino;</li> <li>- estudo dos personagens: Mafalda e sua turma;</li> </ul>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com a leitura de gibis, conhecimento da língua portuguesa e da língua adicional para ler e para produzir um texto</li> <li>- reconhecer a função social de histórias em quadrinho, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas</li> <li>- estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal</li> <li>- identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa em histórias em quadrinho</li> <li>- identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto</li> <li>- identificar efeitos de ironia e o humor em histórias em quadrinhos</li> </ul>



<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se criticamente em relação às tirinhas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos) para a caracterização dos personagens e dos sentimentos que expressam em relação ao outro e para estabelecer os conflitos abordados;</li> <li>- escrever: produzir uma história em quadrinhos em que é preciso colocar-se no papel de um personagem da história, adequando os efeitos visuais e linguísticos para expressar sentimentos e possíveis conflitos com o outro;</li> <li>- resolver problemas: refletir sobre relacionamentos interpessoais (especialmente com pais e amigos), sobre diferentes formas de expressar sentimentos e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos linguísticos para expressar sentimentos (<i>me encanta que, me enferma que</i>);</li> <li>- expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas);</li> <li>- expressões para expressar concordância ou discordância.</li> </ul> <p><b>Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do autor: Bill Watterson;</li> <li>- estudo dos personagens: Calvin e Haroldo (<i>Calvin and Hobbes</i>);</li> <li>- verbo <i>to be</i>, auxiliares <i>do</i> e <i>did</i> e modal <i>would</i> para fazer perguntas sobre outras pessoas;</li> <li>- expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas);</li> <li>- expressões para expressar concordância ou discordância.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.)</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li> <li>- compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais)</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- reconhecer e expressar características pessoais</li> <li>- construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</li> </ul>
<p><b>Eixo temático - Cuidar de mim</b></p> <p><b>Tema de unidade - É a comida que me come? - Saúde e alimentação</b></p> <p><b>Gêneros do discurso - Cardápio; receita; tabelas; gráficos e legendas; histórias em quadrinhos (HQ)</b></p>		
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realização de uma festa com comes e bebes saudáveis, distribuição de receitas e decoração com dicas, tabelas, gráficos, figuras legendadas;</li> <li>- leitura de receitas e cardápios que possibilitem a reflexão sobre diferentes tipos de alimentação;</li> <li>- preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre alimentação; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados;</li> <li>- estudo do texto: reflexão sobre o uso de elementos gráficos, sobre a relação entre imagem e texto verbal,</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- receitas e cardápios: circulação social e funções; modos de organização, componentes do texto;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos gráficos: uso de imagens típicas para descrever (cardápio) e instruir a preparação de (receitas) comidas e bebidas;</li> <li>- recursos linguísticos para descrever, para dar instruções e para manifestar opinião e preferência.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p>Textos Espanhol e Inglês: a seleção</p>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com receitas, cardápios, tabelas, gráficos e legendas, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e produzir um texto</li> <li>- estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal</li> <li>- localizar informações e palavras chaves em um texto</li> <li>- compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em</li> </ul>

<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>sobre seleção de informações para compor tabelas, gráficos e legendas, sobre instruções em diferentes modalidades (escrita e oral);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- preparação para a produção de receitas, cardápio, dicas, tabelas, gráficos e legendas: pesquisa sobre receitas saudáveis usadas na família;</li> <li>- uso de recursos linguísticos relevantes para a criação de receitas; pesquisa sobre alimentos saudáveis e dicas de alimentação, seleção de informações e recursos linguísticos relevantes para a elaboração de dicas, tabelas e gráficos sobre alimentação saudável; seleção de imagens e criação de legendas, uso de expressões para manifestar opiniões e preferências, uso de expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comida e bebida);</li> <li>- organização da festa: preparação de comes e bebes a partir das receitas produzidas; confecção da decoração da festa (cartazes com receitas, cardápio, dicas de alimentação saudável, tabelas, gráficos e fotos/ilustrações com legendas).</li> </ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se em relação a cardápios e receitas, reconhecendo alimentos saudáveis;</li> <li>- escrever: produzir uma receita, um cardápio e selecionar informações para criar tabelas, gráficos e legendas, sintetizando informações de acordo com o propósito e interlocutores visados;</li> <li>- resolver problemas: refletir sobre a relação entre alimentação e saúde, buscando soluções para tornar sua alimentação mais saudável.</li> </ul>	<p>de aspectos a serem estudados deve partir dos textos selecionados, mas, com base na temática e nos gêneros, podemos prever os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos linguísticos para descrever pratos/bebidas (cardápio): vocabulário referente à alimentação, adjetivos;</li> <li>- recursos linguísticos para instruir a preparação de comidas e bebidas (receita): vocabulário referente à alimentação, verbos, uso do imperativo (ou uso do infinitivo ou uso do presente simples), medidas;</li> <li>- diferenças linguísticas entre instruções escritas e orais ;</li> <li>- expressões para manifestar opinião (se gosta/gostou ou não) e preferência (o que prefere comer/beber);</li> <li>- expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comida e bebida).</li> </ul>	<p>um texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer as funções sociais de receitas e cardápios, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas</li> <li>- reconhecer as funções de tabelas, gráficos e legendas, explicitando a relação entre esses textos e o seu uso nas práticas cotidianas</li> <li>- identificar os efeitos de sentido produzidos pelos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li> <li>- compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (alimentação e saúde)</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- compreender e expressar instruções quanto à preparação de comidas e bebidas</li> <li>- compreender e expressar preferências e opiniões quanto a comidas e bebidas</li> <li>- usar expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar comidas e bebidas</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</li> </ul>

**Planejamento de unidades didáticas:**  
**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**  
 Etapa escolar - 7ª e 8ª anos ensino fundamental

**Eixo temático - Identidades**

**Tema de unidade - Os Outros e Eu**

**Gêneros do discurso - Canção; notas biográficas**

<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- montagem de um painel sobre o jeito de ser da turma a partir de gostos musicais (canções e bandas);</li> <li>- escuta e análise de canções que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente sobre origens e pertencimento a diferentes grupos;</li> <li>- preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre gêneros musicais, bandas e cantores; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; levantamento de informações biográficas sobre os cantores estudados;</li> <li>- estudo do texto: reflexão sobre a letra da música e sobre a relação da letra com imagens do clipe;</li> <li>- preparação para a produção do painel: uso de recursos linguísticos relevantes para falar sobre si e sobre suas preferências (informações pessoais: nome, apelido, origem, idade, tipos de música, cantor(a) e banda de que gosta; letra da sua música preferida, etc.).</li> </ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se criticamente em relação a letras de músicas e a imagens a elas associadas, reconhecer os temas das canções e o ponto de vista de quem está falando;</li> <li>- escrever: produzir um cartaz sobre si próprio, descrevendo suas origens e influências;</li> <li>- resolver problemas: refletir sobre suas origens e analisar como diferentes escolhas e comportamentos revelam nosso pertencimento a determinados grupos; refletir sobre a influência do outro na construção da nossa própria identidade.</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- canção: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza estética do texto.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõe as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p><b>Espanhol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza informativa do texto;</li> <li>- perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências: pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos (<i>cómo, qué, dónde, cuándo, cuál</i>), formas interrogativas;</li> <li>- recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências (<i>gustar, querer, me dicen</i>).</li> </ul> <p><b>Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza informativa do texto;</li> <li>- perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências; pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos (<i>who, what, when, where, how</i>), forma interrogativa com verbo <i>to be</i> e com auxiliar <i>do</i>, presente simples;</li> <li>- recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências (<i>be, like, prefer</i>).</li> </ul>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com canções, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ouvir, ler e produzir um texto</li> <li>- estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (imagens em clipe, fotos, capa de CD)</li> <li>- localizar informações e palavras-chaves em um texto</li> <li>- compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do clipe) em um texto</li> <li>- reconhecer as funções sociais de notas biográficas e canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas</li> <li>- identificar os efeitos referencial (biografia) e estético (canção) nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos;</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li> <li>- compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais);</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- compreender e expressar dados pessoais e preferências</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</li> </ul>

## Eixo temático - **Deu no jornal**

Tema de unidade - **O futebol em diferentes mídias: Que lugar ocupam diferentes esportes em diferentes mídias? Qual é o lugar do futebol em comparação com outros esportes? Quem fala sobre futebol? Em que textos? Que relações são feitas entre futebol e a vida?**

Gêneros do discurso - **Charge; comentário (em jornal, rádio e TV); notícia**

<b>Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- produção de um <i>blog</i> com notícias, charges e comentários sobre os times de futebol da escola;</li><li>- leitura e análise de diferentes gêneros em diferentes mídias que tratem de futebol;</li><li>- preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre textos (orais e escritos) sobre futebol; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; sensibilização para informações que geralmente compõem <i>sites</i> de diferentes times de futebol (nacionais e internacionais) e <i>blogs</i> de jogadores;</li><li>- estudo do texto: reflexão sobre diferentes textos sobre uma mesma partida, discutindo os diferentes pontos de vista sobre o mesmo jogo; reflexão sobre diferentes formas de narrar o mesmo fato de acordo com demandas de mídias diversas; reflexão sobre informações que compõem <i>sites</i> de futebol (razões para a seleção, propósito, interlocutores, etc); uso de expressões do futebol na fala cotidiana;</li><li>- preparação para a produção do <i>blog</i>: análise e levantamento de informações que compõem diferentes <i>sites</i> e <i>blogs</i> de times de futebol, de torcidas organizadas e de jogadores; uso de recursos linguísticos relevantes para falar sobre futebol e expressar opiniões sobre times, partidas, campeonatos, jogadores, etc.</li></ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ler: posicionar-se criticamente em relação a textos sobre futebol, reconhecendo pontos de vista, opiniões e humor relacionados a futebol;</li><li>- escrever: produzir um <i>blog</i> sobre time da escola, com notícias, charges e comentários;</li><li>- resolver problemas: refletir sobre o</li></ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- notícia, comentário, charge: circulação social e funções; modos de organização, componentes do texto;</li><li>- efeitos de sentido de recursos gráficos: uso de imagens e de recursos tipográficos;</li><li>- recursos linguísticos para noticiar, comentar, manifestar opinião e fazer humor sobre futebol.</li></ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p>Espanhol e Inglês: a seleção de aspectos a serem estudados deve partir dos textos selecionados, mas, com base na temática e nos gêneros, podemos prever os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- recursos linguísticos para noticiar: vocabulário referente a futebol, verbos no passado simples;</li><li>- recursos linguísticos para comentar e expressar opinião: vocabulário referente a futebol, verbos para expressar opinião (presente simples), adjetivos;</li><li>- expressões sobre futebol usadas na fala cotidiana;</li><li>- recursos linguísticos para formular regras (uso do imperativo), relacionando regras do futebol com regras do cotidiano.</li></ul>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com textos que tratem de futebol, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e produzir um texto</li><li>- estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal</li><li>- localizar informações e palavras-chaves em um texto</li><li>- compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais em um texto</li><li>- reconhecer as funções sociais de notícias, charges, comentários em diferentes mídias, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas</li><li>- reconhecer a função dos elementos de coesão textual e mobilizar esse reconhecimento para o estabelecimento de articulações variadas entre os elementos do texto</li><li>- mobilizar a interpretação da posição do locutor, do interlocutor suposto e do contexto de produção, para identificar e interpretar o ponto de vista adotado no texto acerca de sua temática</li><li>- estabelecer relações entre o texto e outros textos; ou seja, reconhecer e interpretar os efeitos da intertextualidade</li><li>- identificar os efeitos de sentido da seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos nos diferentes gêneros</li><li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li><li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li><li>- compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (futebol);</li><li>- compartilhar a leitura dos textos ou</li></ul>

Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>lugar do futebol no seu cotidiano e analisar como as regras do futebol são ou podem ser relacionadas a atitudes e comportamentos cotidianos.</p>		<p>de passagens dos textos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender e expressar pontos de vista, opinião e humor em relação a futebol</li> <li>- selecionar fontes de informação relevantes para a pesquisa de conteúdos pertinente à temática do texto a ser produzido e conhecer os modos de ter acesso a elas</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</li> </ul>

**Planejamento de unidades didáticas:  
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**  
Etapa escolar - 1ª ano ensino médio

Eixo temático - <b>Isso não tá legal</b> Tema de unidade - <b>Podemos mudar o mundo?</b> Gêneros do discurso - <b>Anúncio publicitário</b>		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- criação de uma campanha para resolução de um problema na escola ou na comunidade;</li> <li>- visionamento e leitura de campanhas publicitárias (em vídeo, em revistas, etc.) relacionadas a problemas locais e mundiais;</li> <li>- preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre liderança e sobre campanhas publicitárias conhecidas; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje, discussão sobre formas de buscar soluções coletivamente; discussão sobre</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- campanhas publicitárias para estimular o trabalho coletivo: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza persuasiva do texto;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos visuais e sua relação com os recursos gráficos;</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p><b>Espanhol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões</li> </ul>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e para produzir um texto</li> <li>- reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias (convencer o leitor a participar), explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas, estabelecendo relações e fazendo inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (ilustrações, fotos, etc.)</li> <li>- localizar e compreender informações e palavras-chaves em um texto</li> <li>- compreender e produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um texto</li> </ul>

<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>quem precisa de ajuda e quem pode ajudar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do texto: análise e reflexão sobre os elementos persuasivos nas campanhas: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal;</li> <li>- preparação para a produção da campanha: uso de recursos linguísticos relevantes para expor um problema e para estimular ações conjuntas.</li> </ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se criticamente em relação a campanhas publicitárias, reconhecer a função persuasiva e a credibilidade da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela.</li> <li>- escrever: produzir uma campanha publicitária, adequando diferentes recursos de persuasão a públicos distintos;</li> <li>- resolver problemas: refletir sobre problemas relevantes ao contexto e sobre formas de solucioná-los, refletir sobre como convencer outras pessoas a se engajar em lutas coletivas.</li> </ul>	<p>de estímulo, imperativo.</p> <p><b>Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de recursos linguísticos para falar sobre experiências vividas: <i>when was the last/first time you...</i>, forma interrogativa no passado;</li> <li>- uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (liderança, campanhas)</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- identificar (na compreensão) e selecionar (na produção) os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos, explicitando a relação dialógica do texto</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li> <li>- expor um problema e propor uma solução</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, fazendo alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</li> </ul>

**Eixo temático - Realidade virtual**

**Tema de unidade - Internet, segurança e privacidade; Podemos mudar o mundo?**

**Gêneros do discurso - Entrevista; legislação sobre privacidade; reportagem; termo de privacidade de diferentes sites da internet; anúncio publicitário**

<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- criação de um mural ou de um <i>blog</i> sobre “Direito à privacidade e à internet”, com explicitação de conceitos, informações, depoimentos e dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet;</li> <li>- leitura de artigo e de legislação sobre privacidade (conceito e o que dizem os especialistas);</li> <li>- leitura de reportagens sobre privacidade na internet;</li> <li>- leitura de termos de privacidade de diferentes <i>sites/blogs/fotolog</i>;</li> <li>- preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre privacidade</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- legislação e termo, artigo e reportagem, <i>site</i> e <i>blog</i>: circulação social e funções; modos de organização, componentes do texto;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos gráficos: uso de imagens e de recursos tipográficos;</li> <li>- recursos linguísticos para formular regulamentações, verbos para expressar ponto de vista e para reportar a fala de outro.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com textos que tratem de privacidade, legislação, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e produzir um texto</li> <li>- estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal</li> <li>- localizar informações e palavras-chaves em um texto</li> <li>- compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais em um texto</li> <li>- reconhecer as funções sociais de leis e termos, artigos e reportagens, <i>sites</i> e <i>blogs</i>, explicitando a relação entre o</li> </ul>

<b>Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>e sobre regras de <i>sites</i> conhecidos; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas de privacidade no mundo contemporâneo, discussão sobre formas de buscar soluções para a invasão de privacidade; levantamento de perguntas sobre o tema para estabelecer diferentes propósitos de leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do texto: análise e reflexão sobre explicitação de problemas e soluções propostas, expressões para formular regulamentações, verbos para expressar ponto de vista e para reportar a fala de outro;</li> <li>- preparação para a produção do mural: pesquisa sobre informações relevantes à temática, elaboração de perguntas para entrevistar especialistas sobre o tema, uso de recursos linguísticos relevantes para reportar o que dizem os especialistas (textos lidos e entrevistas realizadas).</li> </ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se criticamente em relação à privacidade e à segurança na internet, reconhecer a legislação e diferentes pontos de vista em relação à privacidade, reagindo e posicionando-se em relação a eles;</li> <li>- escrever: produzir um mural sobre “Direito à privacidade e à internet”, explicitando o conceito de “privacidade” a partir de diferentes ângulos, selecionando informações e depoimentos para problematizar a privacidade no mundo contemporâneo e elaborando dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet;</li> <li>- resolver problemas: refletir sobre o direito à privacidade e sobre a invasão da privacidade a partir da internet, relacionando-a com outras formas de invasão, refletir sobre atitudes e comportamentos desejáveis para não invadir a privacidade alheia.</li> </ul>	<p>Espanhol e Inglês: a seleção de aspectos a serem estudados deve partir dos textos selecionados, mas, com base na temática e nos gêneros, podemos prever os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recursos linguísticos para ler e escrever sobre privacidade, invasão de privacidade, regras e penalidades;</li> <li>- recursos linguísticos para formular regulamentações, verbos modais, uso do imperativo, orações adverbiais condicionais;</li> <li>- recursos linguísticos para expressar ponto de vista e para reportar a fala de outro: discurso reportado, verbos <i>dicendi</i>.</li> </ul>	<p>texto e o seu uso nas práticas cotidianas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecer a função dos elementos de coesão textual e mobilizar esse reconhecimento para o estabelecimento de articulações variadas entre os elementos do texto</li> <li>- mobilizar a interpretação da posição do locutor, do interlocutor suposto e do contexto de produção, para identificar e interpretar o ponto de vista adotado no texto acerca de sua temática</li> <li>- estabelecer relações entre o texto e outros textos; ou seja, reconhecer e interpretar os efeitos da intertextualidade</li> <li>- identificar os efeitos de sentido da seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos nos diferentes gêneros</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura</li> <li>- compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (privacidade)</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- identificar e interpretar valores veiculados pelo texto</li> <li>- posicionar-se frente a valores e ideologias presentes no texto</li> <li>- reconhecer a presença, a partir das marcas linguísticas e outras pistas, de variadas vozes sociais que estejam ali representadas</li> <li>- mobilizar a interpretação da posição do locutor, do interlocutor suposto e do contexto de produção, para identificar e interpretar o ponto de vista adotado no texto acerca de sua temática</li> <li>- identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto;</li> <li>- identificar argumentos em um texto e relacioná-los produtivamente ao ponto de vista ali defendido</li> <li>- com base nas respostas dos interlocutores, realizar reformulações para compor um texto escrito, de modo a atingir os propósitos de interlocução fixados</li> <li>- compreender e expressar pontos de vista em relação à invasão de privacidade</li> <li>- selecionar fontes de informação relevantes para a pesquisa de conteúdos pertinentes à temática do texto a ser produzido e conhecer os modos de ter acesso a elas</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia etc.</li> </ul>

**Planejamento de unidades didáticas:**  
**Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**  
 Etapa Escolar - 2ª e 3ª anos ensino médio

Eixo temático - <b>A perspectiva do outro: olhar a diferença</b> Tema de unidade - <b>O Brasil no cinema: imagens que viajam</b> Gêneros do discurso - <b>cartaz; filme; sinopse; trailer</b>		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p><b>Projeto e tarefas preparatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- criação de um mural com cartazes de filmes, a partir de propostas de roteiros feitas pelos alunos;</li> <li>- visionamento de <i>trailers</i> e leitura de cartazes sobre filmes brasileiros veiculados no exterior; reflexão sobre representações de valores, costumes e comportamentos;</li> <li>- preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre representações do Brasil; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados;</li> <li>- estudo do texto: análise e reflexão sobre os elementos para chamar a atenção do público para o filme: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; análise dos aspectos que representam valores, costumes e comportamentos;</li> <li>- preparação para a produção do cartaz: criação da sinopse de um filme, com indicação de imagens a serem usadas em cartaz; reflexão sobre o papel das imagens e do texto escrito no cartaz; uso de recursos linguísticos relevantes para chamar a atenção do público.</li> </ul> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler: posicionar-se criticamente em relação a <i>trailers</i> e cartazes de filmes, refletindo sobre o papel que desempenham e sobre os recursos utilizados (visuais e linguísticos) para representar valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira;</li> <li>- escrever: produzir um cartaz para divulgar um filme sobre uma história que querem contar. Selecionar imagens e texto, adequando os</li> </ul>	<p><b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>trailer</i>: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;</li> <li>- cartaz de filme: circulação social e funções, modos de organização e natureza informativa do texto;</li> <li>- sinopse: circulação social e funções, modo de organização e natureza narrativa do texto;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos gráficos: aspas, ordem de apresentação de informações;</li> <li>- efeitos de sentido de recursos visuais: sua relação com os recursos gráficos.</li> </ul> <p><b>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b></p> <p><b>Espanhol</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do diretor;</li> <li>- estudo do <i>trailer</i>: distinção entre fato e opinião;</li> <li>- recursos linguísticos para opinar sobre um filme e narrar o seu enredo: adjetivos positivos e negativos; verbos no passado, artigos definidos e indefinidos; preposição <i>en</i>;</li> <li>- recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras.</li> </ul> <p><b>Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do diretor;</li> <li>- estudo da ficha técnica do filme;</li> <li>- recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para definir lugares e pessoas (orações relativas restritivas), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras (futuro com <i>will</i>).</li> </ul>	<p><b>Espanhol e Inglês</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com <i>trailers</i> e cartazes de filmes, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e para produzir um texto</li> <li>- reconhecer a função social de <i>trailers</i> e de cartazes de filmes, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas</li> <li>- estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal</li> <li>- localizar e compreender informações e palavras-chaves em um texto</li> <li>- utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos</li> <li>- valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.)</li> <li>- compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do <i>trailer</i> e de cartazes)</li> <li>- compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira)</li> <li>- compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos</li> <li>- identificar e interpretar valores veiculados pelo texto</li> <li>- posicionar-se frente a valores, ideologias e propostas estéticas presentes no texto</li> <li>- identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto</li> <li>- compreender e expressar características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar a sua história</li> <li>- produzir um cartaz, usando recur-</li> </ul>



<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
efeitos visuais e linguísticos para um público específico; - resolver problemas: refletir sobre as representações do Brasil em filmes brasileiros, sobre formas de construir e interpretar a realidade, sobre conflitos e possíveis soluções.		sos visuais e linguísticos para alcançar o propósito desejado (divulgar um filme) - planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte - reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido - revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.
<b>Eixo temático - A irrealidade do real</b> <b>Tema de unidade - “A quem interessa o crime?”</b> <b>Gêneros do discurso - Notícia: seção policial de jornal; notícia policial; conto, novela, romance; apresentação em seminário (PowerPoint ou pôster); cartaz; filme; sinopse; trailer</b>		
<b>Projeto e tarefas preparatórias</b> - realização de seminário: “O crime no jornal, na literatura e no cinema”; - leitura de seções policiais de jornais locais e estrangeiros; - leitura de clássico da literatura universal relacionado ao tema (em inglês, por exemplo, <i>A Study in Scarlet</i> (1887) ou algum conto de <i>The Complete Sherlock Holmes Short Stories</i> (1928), de Arthur Conan Doyle; <i>The Murders in the Rue Morgue</i> (1841) ou <i>The Cask of Amontillado</i> (1841), de Edgar Allan Poe; em espanhol, <i>Noticia de un secuestro</i> (1996), de Gabriel García Márquez, <i>Los mares del Sur</i> (1979) ou <i>El delantero centro fue asesinado al atardecer</i> (1988), de Manuel Vázquez Montalbán); - visionamento de filmes como <i>Sherlock Holmes and the secret weapon</i> - <i>The woman in green</i> , EUA, 1942-1945 ou <i>Sherlock Holmes: Dressed to kill</i> ou <i>Terror by night</i> , ING/EUA, 1946 ou <i>Young Sherlock Holmes</i> , 1985, adaptações de obras de Manuel Vázquez Montalbán para o cinema e para a TV; - preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre casos policiais, publicações de casos policiais, sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; - estudo do texto: identificação dos	<b>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</b> - notícia, literatura e filme policial: circulação social e funções; modos de organização, componente narrativo dos textos; - PowerPoint ou pôster: circulação social e funções; modos de organização; - efeitos de sentido de recursos gráficos e visuais; - recursos linguísticos para caracterizar personagens e para narrar.  <b>Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</b> Espanhol e Inglês: a seleção de aspectos a serem estudados deve partir dos textos selecionados, mas, com base na temática e nos gêneros, podemos prever os seguintes: - recursos linguísticos para caracterizar personagens (adjetivos, conjunções e orações subordinadas adjetivas) e para narrar (verbos nas diferentes formas do passado, advérbios de tempo; conjunções e orações subordinadas temporais); - recursos linguísticos para representar diferentes vozes nos textos (marcas tipográficas, verbos <i>dicendi</i> , seleção linguística, etc.); - recursos linguísticos para opinar, analisar e justificar diferentes	<b>Espanhol e Inglês</b> - ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com textos sobre crime, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e para produzir um texto - reconhecer a função social de notícias, literatura e filmes policiais, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas - estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal - localizar e compreender informações e palavras-chaves em um texto - utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos - valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.) - compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (fotos, imagens do filme) - compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (representação do crime em diferentes contextos); - compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos - identificar e interpretar valores veiculados pelo texto - posicionar-se frente a valores, ideologias e propostas estéticas presentes

<b>Projetos</b> <b>Tarefas preparatórias</b> <b>Objetivos de ensino</b>	<b>Conteúdos relacionados</b>	<b>Competências/habilidades</b>
<p>elementos constitutivos do gênero (no jornal, na literatura e em filme): ambientação da história (tempo e espaço), apresentação de personagens, ação, ordenação temporal, tema; análise das características da narrativa policial; reconhecimento e interpretação das pistas nos texto/filme que permitam construir a imagem de narrador e de interlocutor presentes no texto; pesquisa sobre o contexto de produção do texto lido e filme assistido; observação das marcas e efeitos de sentido.</p> <p>- preparação do seminário: pesquisa sobre o gênero estudado, elaboração de quadros; análise do que é real e do que ficcional; análise do que é noticiado localmente e no exterior: semelhanças e diferenças; levantamento de perguntas a serem debatidas no seminário; organização dos temas e do formato dos textos a serem apresentados no seminário; estudo do formato escolhido; elaboração dos textos.</p> <p><b>Objetivos de ensino</b></p> <p>Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p> <p>- ler: posicionar-se criticamente em relação a notícias, literatura e filmes policiais, refletindo sobre o papel que desempenham na sociedade e sobre os valores, costumes e comportamentos que representam;</p> <p>- escrever: produzir textos relacionados à representação do crime nos jornais, na literatura e no cinema;</p> <p>- resolver problemas: analisar o crime em contextos reais e ficcionais, refletir sobre limites da ficção e da realidade e sobre formas de construir, interpretar a própria realidade a partir da realidade do outro.</p>	<p>aspectos da representação do crime em diferentes contextos (verbos para expressar opinião, orações comparativas, conjunções e orações subordinadas adverbiais causais e comparativas);</p> <p>- recursos linguísticos para organizar um texto para apresentação em seminário (<i>PowerPoint</i> ou pôster): seleção e organização da informação e de imagens, formatação da apresentação.</p>	<p>no texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto</li> <li>- compreender e expressar opiniões e análises sobre o tema</li> <li>- produzir um cartaz, usando recursos visuais e linguísticos para alcançar o propósito desejado (divulgar um filme)</li> <li>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</li> <li>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</li> <li>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc., identificação e interpretação do uso da ironia e da ambiguidade, identificação de elementos implícitos e realização de inferências para construir o sentido global do texto.</li> </ul>

Conforme podemos ver, os conteúdos relativos aos recursos linguísticos estão sempre contemplados, mas em um ordenamento diferente do proposto em progressões curriculares organizadas por itens gramaticais e lexicais. Aqui os recursos linguísticos são apresentados ou retomados sempre que forem fundamentais para as interações propostas no desenvolvimento do projeto de cada unidade temática. Desse modo, espera-se que, ao longo dos anos da educação básica, os alunos terão usado (e retomado) várias estruturas da língua, porque elas foram relevantes nas interações que construíram para expressar-se e posicionar-se em relação a várias questões concretas e importantes para as suas vidas.

### • **Conteúdos de cada unidade e desenvolvimento de proficiência para ler e escrever com línguas adicionais**

Na proposta que fazemos aqui, adotamos a perspectiva de uso da linguagem e de aprendizagem como algo que se está fazendo, momento a momento, desde os próprios encontros na sala de aula, para os fins da construção conjunta de reflexões e de mudanças na própria sala de aula, na escola e na vida de todos. Assim, os conteúdos de uma dada unidade podem muito bem ser arrolados em expressões no infinitivo referentes a ações, como conhecer os colegas, buscar informações sobre um tema em pauta em outra disciplina, apresentar a turma para colegas de outra turma ou outra escola, solicitar informações, fazer uma campanha de conscientização sobre o uso da camisinha na escola e na comunidade, etc., lançando mão de recursos linguísticos nas línguas adicionais, e também na língua portuguesa, mobilizando conhecimentos prévios e habilidades de maneira integrada em oportunidades para ler, escrever e resolver problemas. Para tanto, a progressão curricular e as sequências didáticas se organizam pelas temáticas e gêneros

estruturantes, e os recursos linguísticos estão a serviço do uso da língua.

Uma baliza útil para o educador linguístico desde a concepção das sequências didáticas até a avaliação da aprendizagem é pensar e organizar o que se pretende que os educandos venham a aprender e articular esses conteúdos em “saber fazer” e “saber contar o que fez”. Assim, os saberes podem ser pensados desde o início como o que queremos que eles aprendam a usar e aprendam a contar que usaram. Desse modo, parte do trabalho pedagógico pode ser desenvolver o saber tão claramente que os aprendizes não apenas tenham clareza sobre os saberes que desenvolveram, mas possam também saber dizer que saberes são esses. Com isso, acreditamos que estaremos levando adiante os propósitos mais gerais da educação linguística nas línguas adicionais, de desenvolvimento do autoconhecimento, preparação para a diversidade e letramento do cidadão, como também a construção, com os alunos, pais e outros membros da comunidade, da compreensão dos objetivos de ensino de línguas adicionais na escola.

Isso significa também rever o conceito de proficiência absoluta em uma língua adicional para uma perspectiva de proficiência para usar e saber dizer que usou determinadas habilidades, recursos para fazer coisas no mundo. Por exemplo, se o projeto proposto tem como objetivo organizar uma ação comunitária (um festival de canções, uma festa no centro comunitário, uma campanha do agasalho, etc.); e, para poder tomar conjuntamente a decisão sobre a ação a ser desenvolvida e como organizá-la, é preciso expor hábitos familiares e preferências, justificar sugestões, defender propostas, etc.; levar a cabo o projeto significa ter tido oportunidade para interagir com textos sobre o tema e, assim, ser proficiente para:

- entender o que já sabia sobre o tema, o que essa ação significa na realidade em que vive e que importância tem/pode ter nesse contexto;
- ler e escutar o que outras pessoas dizem sobre o tema, refletindo sobre diferentes

valores atribuídos a ele;

- posicionar-se sobre diferentes questões relacionadas ao tema, tomar decisões conjuntas sobre elas e publicá-las com objetivos e interlocutores específicos (relevantes ao contexto);
- lidar com recursos linguísticos preferidos

para interagir sobre esse tema.

Nesse sentido, o próprio projeto e as tarefas preparatórias vão definir os conteúdos a serem trabalhados, a proficiência desejada e os critérios para avaliar essa proficiência para fazer o que foi proposto.

161

## 5 O planejamento de aulas de língua

Para atingir os objetivos de ensino de línguas adicionais na escola conforme discutidos acima, levando adiante a noção de leitura, de escrita, de compreensão e de produção oral em meio a ações relevantes para levar adiante um projeto, e partindo de temas norteadores que sejam relevantes a um determinado contexto de ensino, propomos, a seguir, algumas orientações para a elaboração de materiais didáticos na linha dos Cadernos do Aluno.

### a) Seleção de temas e de gêneros estruturantes:

após ter decidido com os colegas professores e alunos (em consonância com o projeto político-pedagógico e o planejamento curricular geral da escola) sobre os temas relevantes para o contexto de ensino, a faixa etária e a maturidade dos educandos, passamos a elencar algumas situações de uso da linguagem e de gêneros do discurso que fazem parte desse campo temático. Por exemplo, em relação à temática “Cuidar do Mundo” (Quadro de temáticas e gêneros estruturantes do 5º e do 6º anos do ensino fundamental), pode-se lançar mão de uma série de textos diferentes (orais e escritos) relacionados ao tema: chamado em áudio (radiofônica), exposição escrita, exposição oral, panfleto, cartaz, debates comunitários, atas de assembleias comunitárias, orientações quanto à separação do lixo, campanhas de saúde pública, formulários de adesão a trabalho voluntário, entre outros. A opção por um ou

por outro (ou por vários) dependerá do projeto que construímos com os alunos.

### b) Seleção de textos:

a partir dos temas estruturantes e de diferentes usos da língua nesse campo temático, selecionamos textos autênticos (escritos, em áudio ou em vídeo), isto é, textos que foram criados com determinados propósitos sociais para usuários da língua em foco. Essa escolha deve levar em conta valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos. Esses critérios são fundamentais para projetar nos alunos uma experiência positiva com o texto. Podemos prever os conhecimentos prévios que poderão ser mobilizados a partir do que já compartilhamos com nossos alunos em relação a suas experiências vividas, suas preocupações, sua familiarização com textos pelos quais já transitam, o que já conhecem sobre o tema e sobre os recursos linguísticos demandados pelo texto. Se sabemos que os alunos ainda não estão familiarizados com práticas de leitura de textos longos, é mais eficaz começar com textos curtos e aos poucos iniciar o trabalho com textos mais longos, com tarefas de leitura (ou de compreensão oral) que focalizem um trabalho com o texto em partes, ou com diferentes propósitos de leitura, ou ainda com diferentes grupos lidando com partes diferentes do texto para compartilharem o que aprenderam.

**c) Seleção de objetivos a serem trabalhados:** após ter selecionado os textos, decidimos quais objetivos serão focalizados, integrando tarefas de compreensão com tarefas de produção (considerando que o desenvolvimento de ambos está inter-relacionado). Para explicitar uns para os outros o que entenderam de um texto (compreensão oral ou leitura), é necessário que haja tarefas previstas para a troca de opiniões e discussão do tema (tarefas de produção desenvolvidas em português e em espanhol ou inglês) para o desenvolvimento do projeto final (produção em espanhol ou inglês). Todas as unidades, envolvem sempre objetivos de compreensão e de produção, mas as tarefas podem focalizar um ou outro, dependendo dos propósitos de uso da linguagem focalizados.

**d) Seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos que serão focalizados.**

Conforme discutido anteriormente, as tarefas para o uso de recursos linguísticos serão planejadas com base no que for relevante para a produção do projeto de cada unidade. Se a proposta é criar uma campanha para estimular o trabalho voluntário (Caderno do Aluno 1º ano do ensino médio), o propósito “persuadir o leitor a participar da campanha” estará em foco e, para isso, o uso de determinados recursos linguísticos (como o uso de imperativo e de depoimentos) poderá/deverá ser acionado. É claro que se espera que venha a emergir do trabalho colaborativo a necessidade de focar recursos linguísticos que não foram previstos quando da elaboração da tarefa e mesmo quando do início da atividade. Esses itens devem então ser objeto de deliberação da comunidade colaborativa de aprendizagem para que todos atentem a esses itens uma vez que tenham emergido como recursos neces-

sários. Nesse processo, diga-se de passagem, os alunos terão que articular o que precisam aprender e assim estarão também se preparando para mais tarde saberem contar o(s) recursos linguísticos que aprenderam.

**e) Elaboração de tarefas e planejamento das diferentes etapas para o desenvolvimento do projeto.**

Propomos abaixo uma série de perguntas que podem ser o ponto de partida para a elaboração de diferentes tarefas, todas elas partindo do pressuposto de que é necessário possibilitar a participação efetiva dos alunos para lidar com textos na língua alvo. Isso quer dizer que as características e progressão das tarefas devem criar as condições necessárias para que os alunos mesmos possam desenvolvê-las. É importante lembrar que, para a construção das unidades dos Cadernos do Aluno, as respostas que imaginamos foram bastante genéricas, considerando a diversidade de contextos escolares em todo o estado. Quanto mais conhecermos nossos alunos, melhor poderemos ajustar as tarefas e assim possibilitar que os alunos possam resolvê-las.

- *Tarefas preparatórias:* Quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder iniciar o trabalho e compreender o texto (informações, vocabulário, relações, pressupostos, etc.)? Através de quais tarefas esses conhecimentos serão ativados? Ou, caso ele não os tenha, quais tarefas poderão apresentar esses conhecimentos antes de iniciar o trabalho com o texto?
- *Tarefas de compreensão no contato inicial com o texto:* Qual é o gênero do discurso: quem fala, para quem, em que modalidade e suporte, etc? Como os diversos elementos que compõem o texto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.), podem ajudar a interpretá-lo? Como conhecimentos pré-

vios sobre parâmetros de textualização podem ajudar a construir expectativas e hipóteses em relação ao texto? Quais são algumas leituras esperadas do interlocutor de textos nesse gênero do discurso? Que perguntas serão feitas para que o aluno focalize essa abordagem do texto (propósito de compreensão)? O texto é longo? Como lidar com a extensão do texto (dividindo-o para diferentes alunos ou em diferentes etapas de leitura)? Que outras informações/relações/pressupostos são chave para a compreensão? Como as perguntas podem dirigir o interlocutor do texto para esses objetivos? Como as ideias se relacionam com o cotidiano dos alunos? Que relações podem ser feitas? O que trazem de novo (informações/perspectivas/etc.)? Que outros propósitos de compreensão alguém poderia ter em relação a esse texto? Em que contexto tais propósitos seriam justificáveis?

- *Tarefas de reação ao texto (produção oral/escrita)*: Quais seriam os gêneros de resposta possíveis a textos nesse gênero do discurso? Como uma tarefa de produção (escrita/oral) pode refletir isso, considerando diferentes propósitos, interlocutores, suportes e formatos? Que outros propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir, etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores, podem ser mobilizados em relação a esse gênero? Que alterações seriam necessárias (de conteúdo e de forma), caso quiséssemos usar as informações para outros propósitos e interlocutores e em outras modalidades ou suportes?
- *Tarefas de resposta aos textos dos alunos*: Quem são os possíveis diferentes interlocutores dos textos produzidos? Que tarefas farão com que os alunos se coloquem na posição de interlocutores desses textos? O que é esperado de um bom texto, considerando o gênero do discurso proposto? Quais são os cri-

térios para julgar os textos como adequados/inadequados (adequação ao propósito e ao interlocutor, adequação discursiva, adequação linguística)? Que tarefas(s) podem justificar a necessidade de (re)adaptar o texto a esses critérios?

- *Tarefas para promover a reflexão sobre aspectos culturais*: O que o olhar do outro revela sobre o meu mundo? Quais são as representações do outro e de mim pelo outro? Quais perguntas podem promover a compreensão intercultural, entendendo aqui como outra cultura não só os valores, experiências e significados historicamente construídos e associados a determinados grupos de falantes de outras línguas, mas a diversidade das próprias culturas em nossa sociedade, cidade, escola e mesmo na própria comunidade colaborativa de aprendizagem local?
- *Tarefas para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, para que o foco esteja no sentido e na ação (e não exclusivamente na forma), conforme já discutido*. Que recursos linguísticos são necessários para fazer o que está sendo proposto como projeto? Que tarefas podem promover o uso desses recursos em situações que façam sentido para os alunos e os mobilize para as ações necessárias para executar os projetos?
- *Tarefas de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso, enfatizando a variedade (conforme desenvolvido nos Cadernos do Aluno, nas seções “Estudo do Texto” e “Uso da Língua”)*: De que maneira os recursos linguísticos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia, etc.), autorizam determinadas atribuições de sentido ao texto (e não outras)? Que perguntas podem criar oportunidades de reflexão sobre isso? Que recursos linguísticos seriam necessários para adequar o texto a outros propósitos ou interlocutores?

- *Tarefas para além da sala de aula de línguas, que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo:* Em que outras situações, pode-se usar o que foi aprendido? Que outras oportunidades podem ser criadas para novos usos significativos? Com quais outras disciplinas pode-se construir o projeto em foco? Que tarefas podem ser elaboradas para criar a demanda pela integração de conhecimentos de diferentes áreas?
- *Tarefas de interlocução efetiva e publicidade:* os projetos desenvolvidos pelos alunos devem ter em vista com quem estão falando e para quem estão escrevendo – isso dará a eles a possibilidade de concretizar sua interação com os outros, mostrando o que sabem fazer e tendo a dimensão de sua habilidade e possibilidade de uso da língua para expressar-se. Dessa maneira, poderão compreender a relevância do aprendizado, reconhecendo-se como capazes de usar e fruir essa língua. Que condições podem ser criadas para o uso efetivo das produções? Para que e com quem vamos interagir? Em apresentações para colegas, em trocas de diferentes textos com outras turmas na escola, na elaboração de campanhas na escola, em um festival escolar de música ou de quadrinhos, em manifestações na internet, etc?
- *Tarefas de avaliação:* As metas foram atingidas ou devem ser retomadas?

Quais aspectos devem ser priorizados na avaliação do aluno, do professor, da aula, dos projetos, das tarefas preparatórias, e de que maneira? Como avaliar se os objetivos foram alcançados? Como (re)direcionar os objetivos e as tarefas a partir desta aula? O que foi aprendido sobre o tema, sobre si próprio e a realidade local, sobre gêneros do discurso, sobre a língua? O que não foi aprendido? Por quê? O que mais se quer saber?

Espera-se que as observações e indagações sugeridas possam orientar a elaboração de tarefas que se traduzam em atividades para promover oportunidades de ação mediante o uso da língua adicional em vários contextos significativos, mapeados a partir da sua ocorrência em cenários e eventos da vida social na escola, na comunidade, na cidade, na sociedade e em outras sociedades. De acordo com o documento da área, busca-se também, através de projetos, promover o trabalho transdisciplinar, a reflexão sobre pluralidade e variedade, fazendo valer os recursos expressivos da língua adicional com diferentes propósitos e com diferentes interlocutores pelo envolvimento dos alunos com atividades de uso-reflexão-uso em dinâmicas variadas. Tudo isso deve servir para incentivar os educandos para que se posicionem e interajam com os participantes da sala de aula (trabalho em duplas ou em grupos) e com outros membros da comunidade na escola e fora dela, fornecendo-lhes as condições e o espaço interacional para fazê-los no âmbito de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

## 6 Avaliação formativa

Conforme já referido no documento da área, o sistema de avaliação adotado pela escola e pelo professor sinaliza ao aluno e à comunidade escolar o que são considerados objetos de ensino relevantes, oportunidades de aprendizagem e conteúdos aprendidos. Diferentes instrumentos de avaliação

refletem e reforçam concepções sobre língua e sobre avaliação, e apontam para os resultados que são valorizados que foram alcançados e o que é preciso melhorar. Se entendemos que o propósito do ensino de línguas adicionais é promover o auto-conhecimento e a participação do educando em diferentes

contextos sociais em que essa língua é usada, é fundamental que os instrumentos e os critérios de avaliação também sejam construídos com esse objetivo. Não basta a prática de sala de aula adotar a pedagogia de projetos, com tarefas que promovam o uso e a reflexão sobre a língua; é preciso que a avaliação da aprendizagem seja coerente com essa prática. Nesse caso, testar nomenclatura gramatical, estruturas ou vocabulário da língua de modo descontextualizado, usando testes de múltipla escolha ou de preenchimento de lacunas, provavelmente, não serão opções coerentes.

Não são raros os relatos sobre o uso da avaliação como forma de manutenção do poder do professor e como instrumento de punição, para disciplinar os alunos. Nessa perspectiva, para os alunos, o que se apresentava como convite para aprender torna-se uma experiência negativa, de medo ou vergonha de ser punido publicamente, ou então desperta apenas a necessidade de resistência e repúdio às propostas educacionais, às vezes, culminando em episódios de desgaste e mesmo de violência. O ensino centrado em resultados de provas e as provas com o intuito de reprovar para disciplinar contribuem para a formação de indivíduos submissos e excluídos de contextos sociais de poder, tudo isso em detrimento da aprendizagem dos valores positivos que a escola – e, às vezes, apenas ela – pode oferecer.

Contrariamente a esse uso controlador e punitivo da avaliação, os instrumentos e critérios de avaliação podem ter um efeito retroativo benéfico no ensino e na aprendizagem, quando são construídos de maneira coerente com práticas de sala de aula que visam à construção de comunidades colaborativas de aprendizagem e de objetos de ensino relevantes para a vida do aluno. Como já afirmamos, isso não quer dizer que não seja necessário respeito mútuo e organização dos participantes para que uma comunidade colaborativa de aprendizagem possa ser construída: aprendizagem e disciplina não são noções excludentes (TITTON, 2006). No entanto, como também vimos, ocupam espaços diferentes. Desse modo,

usar a avaliação para impor disciplina é uma maneira de confundir o aluno sobre o sentido atribuído à educação pela própria escola. Como sugerimos, é fundamental que os participantes (alunos, professores e equipe diretiva da escola, pais e comunidade) se engajem em atividades para desenvolver a disciplina necessária para o cumprimento das tarefas, mas isso não deve ser irrefletidamente vinculado à avaliação dos conteúdos da disciplina. Se, no entanto, questões relacionadas à socialização e à autonomia (organização das rotinas escolares; construção de regras de trabalho e de convivência; contribuição para o trabalho em grupos, etc.), são também conteúdos de ensino, a descrição desses objetivos e também dos critérios para a sua avaliação deve ser elaborada e explicitada para todos como metas a serem alcançadas, e não como pontos a mais ou a menos em barganhas e chantagens.

No contexto da educação escolar, a finalidade de instrumentos de avaliação é estabelecer a extensão do que foi alcançado por alunos, professores, pela disciplina e pela própria escola, no que diz respeito aos objetivos de ensino, para, a partir desse diagnóstico, poder tomar decisões quanto ao (re)direcionamento desses objetivos e das tarefas pedagógicas, sobre os aspectos que devem ser retomados e priorizados e de que maneiras. Avaliar o rendimento dos participantes do processo educacional significa usar instrumentos que avaliem aspectos específicos trabalhados em sala de aula de tal modo que eles possam servir como uma amostra do que foi desenvolvido durante um determinado período. O conteúdo de uma avaliação de rendimento deve espelhar o conteúdo e a forma de trabalho desenvolvidos na sala de aula.

É importante salientar que uma avaliação é sempre uma inferência sobre o que alguém pode fazer ao desempenhar determinadas tarefas (no nosso caso, tarefas de uso da língua adicional), pois será baseada em uma determinada amostra em um dia específico, com determinadas pessoas. Isso



quer dizer que qualquer avaliação deve ser interpretada em vista dos contextos específicos em que foi gerada. Se, por exemplo, em sala de aula, desenvolvemos trabalhos em grupo e sabemos que um aluno participa e contribui para o desenvolvimento dessas tarefas com a ajuda dos colegas, uma avaliação individual provavelmente não será eficiente para revelar o que esse aluno aprendeu e o que ele pode fazer. Por isso, é importante propor vários instrumentos de avaliação diferentes e coerentes com as práticas da sala de aula e os objetivos que se quer alcançar. Assim, se ajustarão às oportunidades de aprendizagem dos alunos, visando a maior qualidade.

A explicitação dos objetivos de ensino e dos critérios de avaliação (o que de fato significa “atingido”, “parcialmente atingido” e “não atingido”) é fundamental para que todos os participantes (alunos, professores, supervisão pedagógica, equipe diretiva da escola e pais) participem das decisões a respeito das práticas avaliativas desde o início do ano letivo. A avaliação é vista como um “contrato” entre as partes: todos devem poder participar da definição e estar informados sobre aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios que serão utilizados. Assim podemos construir uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o

foco no aluno e na aprendizagem. Isso significa possibilitar que a avaliação seja usada para a formação e a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a participação dos demais integrantes da comunidade escolar, possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas. Além disso, como as tarefas de avaliação em geral são instâncias de uso da linguagem, devemos fazer com que sejam elas próprias ocasiões para pôr em prática o que aprendemos e ensinamos em nossos encontros de educação linguística.

Com efeito, para poder tomar decisões fundamentadas sobre o que foi aprendido, nossas inferências devem ser autorizadas por instrumentos de avaliação adequados e bem elaborados. Na busca por avaliações justas e adequadas aos nossos propósitos de educação linguística – ler, escrever e resolver problemas para conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, para transitar na diversidade e para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente –, precisamos mostrar que o que estamos avaliando corresponde ao que é relevante para essas ações. Por exemplo, se queremos que, dentre as metas de aprendizagem para a educação básica, os alunos sejam capazes de alcançar os objetivos no quadro que segue:

#### Objetivos da unidade “Eu e os outros” – Caderno do Professor, Língua Inglesa, 5º e 6º anos

**Ler** – posicionar-se criticamente em relação a tirinhas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos) para a caracterização dos personagens e dos sentimentos que expressam em relação ao outro e para estabelecer os conflitos abordados.

**Escrever** – produzir uma história em quadrinhos em que é preciso colocar-se no papel de um personagem da história, adequando os efeitos visuais e linguísticos para expressar sentimentos e possíveis conflitos com o outro.

**Resolver problemas** – refletir sobre relacionamentos interpessoais (especialmente com pais e amigos), sobre diferentes formas de expressar e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções.

Esses são os próprios objetivos que orientarão o que será analisado na avaliação. Devemos ter em conta que o fato de o aluno ter realizado as tarefas significa que ele colocou em prática as habilidades e conteúdos expostos no quadro abaixo. Na perspectiva adotada aqui, é importante não perder de vista a natureza integrada e cíclica das competências e habilidades nos diferentes ciclos escolares: como estão sempre implícitas na leitura, na escrita e na resolução de proble-

mas, a progressão do aluno não é avaliada através de habilidades isoladas, mas sim, através de sua participação mais afirmativa e segura nos discursos (escritos e orais, na língua adicional e na língua portuguesa), que se originam de um repertório ampliado de temáticas e de textos com os quais ele teve que lidar.

Se ser proficiente ou saber escrever uma história em quadrinhos para expressar sentimentos em relação a outra pessoa signifi-

**Habilidades e conteúdos da unidade "Eu e os outros" – Caderno do Professor, Língua Inglesa, 5ª e 6ª anos do ensino fundamental**

Habilidades	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com a leitura de gibis, conhecimento da língua portuguesa e da língua adicional, etc.) para ler e para produzir um texto;</li> <li>• Reconhecer a função social de histórias em quadrinho, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;</li> <li>• Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;</li> <li>• Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa de histórias em quadrinho;</li> <li>• Identificar efeitos de ironia e humor em histórias em quadrinho;</li> <li>• Compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.);</li> <li>• Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais);</li> <li>• Reconhecer e expressar características pessoais;</li> <li>• Construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;</li> <li>• Efeitos de sentido de recursos gráficos (balões de histórias em quadrinho);</li> <li>• Recursos linguísticos para descrever pessoas: adjetivos de características de personalidade, perguntas e possíveis respostas sobre características comportamentais e de personalidade;</li> <li>• Em inglês: verbo <i>to be</i>, auxiliares <i>do</i> e <i>did</i> e <i>modal would</i> para fazer perguntas sobre outras pessoas; em espanhol: recursos linguísticos para expressar sentimentos (<i>me encanta que, me enferma que</i>);</li> <li>• Expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas);</li> <li>• Expressões para expressar concordância ou discordância.</li> </ul>

ca efetivamente escrever um texto com esse propósito para um interlocutor específico, que seja um texto coeso e coerente (de acordo com as expectativas do gênero proposto) e tenha adequação lexical e gramatical (considerando-se o público-alvo); são esses os critérios que deverão ser levados em conta na avaliação. Considerando que uma das práticas da área apoia-se em tarefas de uso-reflexão-uso, instrumentos de avaliação que sejam coerentes com essa proposta são tarefas de uso da língua em contextos já trabalhados em aula e que explicitam as condições de produção do que o aluno deve produzir. Ao cumprir a tarefa, o aluno estará demonstrando que soube ler, escrever e sistematizar informações para interlocutores solicitados. Como já foi dito, é necessário ainda estipular em conjunto (professor e alunos) os critérios que definirão o que será considerado “atingido”, “atingido parcialmente” e “não atingido”. Se não conseguir cumprir algum dos passos imprescindíveis para a elaboração da história em quadrinhos, será necessário avaliar com novas oportunidades (e/ou novas parcerias); elas poderão ser incentivadas para que possa aprender. Outra questão importante é que, além dos objetivos específicos de cada unidade, podemos querer focalizar também as contribuições dos alunos em termos de participação nas atividades em grupo para o desenvolvimento de cada etapa do projeto proposto (nesse caso, a elaboração do gibi da turma).

Para promover a reflexão contínua dos alunos e professores sobre o que aprenderam, como aprenderam e sobre o fato de que cada nova aprendizagem pode levar a novos desafios, os Cadernos do Aluno contêm, no final da unidade, uma seção para autoavaliação, que convida o aluno a explicitar: a) o que aprendeu sobre a temática, o gênero do discurso, leitura e escrita, a língua e outros aspectos que deseja mencionar; b) como aprendeu isso; e c) o que ainda gostaria de aprender sobre o tema. Dessa maneira, o aluno poderá organizar o que aprendeu e também aprender a dizer, isto é, a contar

e discutir, com colegas, professores, pais ou outras pessoas interessadas, sobre o quanto aprendeu e sobre sua participação nessa construção. Isso pode inclusive ser elemento para a realização de conselhos de classe participativos (SCHULZ, 2007), em que a comunidade colaborativa de aprendizagem como um todo se ocupa de avaliar sistematicamente o trabalho de todos, inclusive dos próprios educadores adultos.

Assim, é preciso salientar que, na perspectiva adotada aqui de uso da linguagem para desempenhar ações de maneira situada, com determinados propósitos e interlocutores, a noção de correção (certo/errado) deve ser substituída por uma noção de adequação ao contexto de interlocução (mais adequado/menos adequado). Numa visão de aprendizagem que convém rever, a correção de erros era vista como fundamental para que a aprendizagem pudesse ocorrer. Todos os erros deviam ser apontados e corrigidos para que fossem erradicados. Todavia, tanto a noção do erro quanto a necessidade de correção tornam-se questionáveis em uma perspectiva de uso da língua adequada a diferentes contextos. Maiores oportunidades de aprendizagem podem ser criadas quando se constrói um ambiente no qual se minimiza a ansiedade e a angústia do aluno diante da possibilidade de cometer erros. Assim o aluno é estimulado a experimentar e a perguntar para construir aprendizagem com o outro.

Quando o contexto da produção solicitada (por exemplo, a exposição do gibi da turma na biblioteca) justificar uma indicação de revisão (por exemplo, as imagens estão pouco nítidas, as falas dos personagens são insuficientes para a compreensão da relação entre os personagens, a estrutura do texto prejudica a compreensão, imprecisões ou incorreções de ortografia e gramática podem ser pretexto para julgamentos negativos que se quer evitar por parte de possíveis interlocutores), é importante discutir com os alunos o entendimento de todos sobre o que está sendo apontado como problemático, quando as alterações serão feitas e como. Confor-

me já referido no documento da área, para a construção conjunta do conhecimento, a confiança e a compreensão coletiva de que o foco está no sentido, na ação e na aprendizagem (e não na punição) são fundamentais. Embora possamos pensar em algumas situações que justificariam a intervenção do professor (usos inadequados de conteúdos ou de recursos expressivos que podem causar efeitos indesejáveis, inadequações muito frequentes ou feitas por vários alunos que podem gerar julgamentos negativos que os próprios alunos não sejam capazes de detectar ou prever), é importante lembrar que

mais eficiente do que a correção em si é oferecer novas oportunidades de prática. Uma decisão quanto a revisar ou não os textos para garantir correção gramatical antes de expor o gibi na biblioteca deveria ser avaliada pelo conjunto de autores das histórias do gibi. Uma tal deliberação conjunta em si poderia fazer avançar ainda mais a experiência da comunidade colaborativa de aprendizagem quanto aos seus recursos expressivos se novamente forem contemplados os critérios para decisões e revisões, em termos da interlocução que a exposição do gibi na biblioteca deseja alcançar.

## 7 O professor como interlocutor mais experiente em novas práticas de uso da língua

Em busca de uma prática coerente com as orientações deste documento e as unidades propostas nos Cadernos do Aluno, entendemos que o papel do professor em sala de aula é o de um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional. Conforme apontado por Freire (1996), em uma pedagogia que vise à autonomia, é fundamental que o professor reflita sobre sua prática e seja comprometido com a aprendizagem, com o diálogo e com a participação crítica. Isso requer um professor-autor, que relacione reflexão e ação, objetivos de ensino e contexto de ensino, tarefas pedagógicas e dinâmicas de sala de aula.

Uma metodologia de ensino é construída ou adaptada com base em influências como: a metodologia oficial em um determinado contexto de ensino, as metodologias pessoais dos professores, baseadas nas suas próprias teorias e experiências<sup>2</sup> e o contex-

to social da sala de aula (HOLMES, 2000). Mesmo que a metodologia oficial (no nosso caso, práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem pela participação conjunta em atividades colaborativas para usar a língua em contextos relevantes para os alunos) já faça parte do discurso de professores e alunos, muitas vezes vemos que, na sala de aula, as tarefas e a avaliação propostas repetem experiências conhecidas e que inspiram maior segurança para professores e alunos – atividades muitas vezes centradas no professor ou que pouco desafiam os alunos para o uso da língua e para que eles sejam protagonistas e se envolvam na busca por soluções. Nesse sentido, a reflexão sobre as experiências anteriores dos participantes em relação à aprendizagem de uma língua, cotejando-as criticamente com as unidades propostas nos Cadernos do Aluno e as orientações nos Cadernos do Professor, é uma etapa importante para a construção de novas dinâmicas de sala de aula em busca de condições para a aprendizagem.

<sup>2</sup> A literatura de Linguística Aplicada tem se referido a essas metodologias pessoais como “crenças” (ver, por exemplo, Barcelos e Abrahão, 2006), métodos de ensino vivenciados pelos professores na sua carreira escolar e na sua trajetória de aprendizagem de línguas.

Partindo da ideia de que a aprendizagem ocorre através da participação com o outro, é importante pensar sobre o papel que o professor assume na interação em sala de aula. Considerando que o educando deseja ampliar sua participação em práticas sociais que lançam mão dessas línguas, a atuação do professor na aula de línguas adicionais está pensada aqui como a de um interlocutor mais experiente que pode orientar e auxiliar o educando a participar. Como membros mais experientes, os professores devem estar aptos a (SCHLATTER et al., 2009):

- circular por atividades na língua adicional e seus repertórios de textos e métodos;
- refletir sobre os efeitos de sentido de diferentes recursos linguísticos em contextos de interação diversos;
- elaborar tarefas pedagógicas que promovam o uso da linguagem em uma perspectiva de ação social, a autonomia do aluno e a construção social do conhecimento;
- suscitar diferentes práticas de ensino para abrir espaço para a participação dos alunos e possibilitar a construção conjunta de vínculos e relações que promovam comunidades colaborativas de aprendizagem;
- apoiar a participação dos alunos, auxiliando-os na resolução das tarefas propostas;

- diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e decidir sobre a necessidade de rever, reestruturar ou ampliar as tarefas para que a aprendizagem possa ocorrer.

Em resumo, o professor deve incentivar a participação dos alunos, assessorá-los quando necessário e avaliar sua participação no uso da língua adicional, mediante tarefas pedagógicas colaborativas, isto é, tarefas que exigem que os participantes se organizem para dar conta do propósito específico e direcionado. Antes de mais nada, será preciso que todos realizem a construção conjunta do entendimento desse contrato, seguida pela negociação da responsabilidade compartilhada quanto ao cumprimento da tarefa pedagógica, para que ela seja levada a cabo de fato colaborativamente, com a participação de ambos os componentes da dupla ou grupo. Isso exigirá ocasionalmente a resolução de problemas gerados por discordâncias, dúvidas e divergências, sobretudo para que o conflito seja gerenciado sem ruptura da relação de trabalho colaborativo. Em outras palavras, é preciso ter em conta que contextos colaborativos precisam ser construídos, e serão uma conquista de participantes legítimos, cuja participação é indispensável e valorizada. Nesses contextos, as ações de pedir e oferecer ajuda devem ser incentivadas e praticadas (BULLA, 2007).

## Conclusão

Articular o fazer pedagógico da aula de línguas adicionais com um projeto político-pedagógico que vise a formar cidadãos atuantes na sociedade é o ponto de partida para um ensino comprometido com a reflexão e a participação crítica. Refletindo sobre os papéis do professor e dos alunos nesse cenário de ensino, retomamos os princípios norteadores da proposta de comunidades participativas de aprendizagem de Auerbach (2000, p. 147-148):

- O ponto de partida para a aula de língua são as experiências concretas dos alunos:

o conteúdo curricular está organizado em torno de questões sociais relevantes à vida dos alunos;

- Na sala de aula de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, todos ensinam, todos aprendem: isso significa ratificar e valorizar a experiência do aluno e o que ele sabe fazer (e não o que ele não sabe) e deslocar o papel do professor de alguém que sabe todas as respostas para alguém que pode incentivar e contribuir com os alunos pela busca de suas próprias respostas;

- As dinâmicas para desenvolver conhecimento em sala de aula caracterizam-se pelo diálogo e pela colaboração;
- As experiências individuais são recontextualizadas, mediante o olhar e a experiência do outro e mediante a reflexão crítica sobre o lugar que ocupam e os valores que lhe são atribuídos na sociedade;
- A aprendizagem de habilidades e de informações é integrada à reflexão e à análise para lidar com questões relevantes para os alunos e buscar soluções informadas para promover mudanças e afirmar as boas práticas;
- As aulas de línguas adicionais têm como objetivo a compreensão crítica da própria realidade para que os participantes dos encontros educacionais possam dar novos contornos a essa realidade.

Entendemos que, a partir da compreensão aprofundada das interações que construímos com nossos alunos no dia-a-dia da sala de aula e com base em princípios como os apontados acima, podemos buscar práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (ERICKSON, 1987; COX e ASSIS-PETERSON, 2001), que possibilitem redimensionar contextos já conhecidos e praticar o protagonismo, a autoria e a participação informada e crítica em novos contextos sociais.

Para propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão para que possa cruzar fronteiras culturais *na sua própria sociedade*, propomos que o ensino de línguas adicionais na

escola regular deve visar sobretudo ao desenvolvimento do letramento dos educandos para que possam participar com segurança em um mundo cada vez mais múltiplo e diverso, onde há muitas barreiras e oportunidades simbólicas veiculadas nessas línguas. É preciso, no entanto, ter clareza, ao final, a que(m) servimos? Diferentes propósitos vão encaminhar diferentes organizações de tarefas, de empreendimentos cotidianos nas aulas de línguas. Pode ser um propósito legítimo e suficiente propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras culturais na sua própria sociedade, para dela participar como cidadão pleno. Priorizar a formação não meramente de falantes, mas, sim, de cidadãos; cremos ser algo que se pode fazer mesmo em condições escolares precárias como, infelizmente, muitos educadores latino-americanos enfrentamos.

Este documento pretende trazer subsídios para incentivar e aprofundar a discussão sobre o compromisso da escola com um ensino de línguas adicionais que vise à educação linguística e à possibilidade de inserção dos educandos na sua própria sociedade. Queremos compreender, definir e executar esses propósitos em conjunto com os agentes institucionais, para abrir espaço, sobretudo, para a reflexão protagonizada por educadores que estejam dispostos a enfrentar cotidianamente as tarefas de construção de comunidades colaborativas de aprendizagens democráticas e inclusivas em cenários da escola regular pública.

## Referências

- ABELED, M. de la O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- AUERBACH, E. R. Creating participatory communities: paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K.; EGGINTON, W. G. (Org.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon, RU: Multilingual Matters, 2000. p. 143-164.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com pedagogias de projetos? *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, v. 3, n.4, p. 8-13, 2004.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: MEC, 2006. p. 85-124.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1997.
- \_\_\_\_\_. O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita X ensino da norma. *Revista Internacional de Linguística Ibero-Americana*, v. 2, n. 1, p. 119-140, 2004.
- \_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, p. 24-30, 2007.
- BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, 2007.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000. [Tradução por N. O. Azevedo e P. M. Garcez de: CLARK, H. H. The use of language. In: CLARK, H. H.. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.]
- CONCEIÇÃO, L. E.; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, PUCSP, v. 14, 2005.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON A. A. O professor de inglês (entre a alienação e a emancipação). *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Critical pedagogy in ELT: imagens of brazilian teachers of English. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.
- ERICKSON F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology e Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- \_\_\_\_\_; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia*, n. 13, p. 1-21, 2007.
- HOLMES, J. What's my methodology? *The Specialist*, v. 21, n. 2, p. 127-146, 2000.
- LANGE, C. P. *Diário de uma prática pedagógica: a pedagogia crítica na sala de aula de língua inglesa*. Porto Alegre: Licenciatura em Letras, UFRGS, 2004.
- PACHECO, S. M.; MOOJEN, S. S. Construindo uma escola pública de qualidade: Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge. In: QUIJANO, G. R. (Org.) *Jornada de educação popular: pelo encontro da escola com a vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 77-98.
- PACHECO, S. M.; PERSCH, M. I.; MONTEIRO, M. R. (Org.). *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. (Série Escola Faz, v. 2)
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: MENEZES, V.; DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Org.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social*. Belo horizonte: ALAB/FALE/UFMG, 2002.
- SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; JURIC, V. H. S. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. *Actas II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Córdoba, maio de 2009. p. 1-18.
- SCHULZ, L. *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Letras, UFRGS, 2007.
- TITTON, B. O projeto político-pedagógico da GJ ou, simplesmente, um jeito de ser escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador. In: PACHECO, S.; PERSCH, M. I.; MONTEIRO, M. R. (Org.). *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2006. p. 37-42. (Série Escola Faz, v. 2).



**Progressão Curricular  
para educação básica**

REFERENCIAL  
CURRICULAR





# Conteúdos curriculares

## 1 Objetivos da educação linguística na educação básica

O Quadro 1, intitulado Objetivos de educação básica – Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais, apresenta competências e habilidades mobilizadas, de maneira simultânea e complementar, na leitura e na escrita de textos. Considerando que ler, escrever e resolver problemas são os objetivos de todas as disciplinas na educação básica, essas habilidades e competências serão praticadas em todo o percurso escolar. O quadro também sugere um conjunto de práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de tarefas e atividades nas aulas de língua e literatura.

As competências e habilidades foram reunidas em um quadro único para Língua Portuguesa, Literatura e Línguas Adicionais, incluindo literatura em língua espanhola e língua inglesa, pois elas podem ser mobilizadas para propósitos de leitura e de escrita variados e

em línguas diferentes, com vistas ao desenvolvimento do letramento. Isso quer dizer que, se espera que, ao terem oportunidades para a prática de leitura de textos em português, os alunos poderão se tornar melhores leitores em outras línguas. Do mesmo modo, ao escreverem textos em espanhol ou inglês, eles poderão se tornar mais confiantes e maduros para a produção de textos em português.

Diferentes maneiras de mobilizar essas competências e estratégias em tarefas de leitura e escrita são apresentadas na primeira parte, Língua Portuguesa e Literatura (p. 50) e, na segunda parte, Línguas Adicionais: Inglês e Espanhol (p. 124) deste documento. Discute-se como compreender a progressão desses conteúdos em um currículo estruturado por eixos temáticos e gêneros do discurso, desenvolvido através de projetos pedagógicos.

**Quadro 1**  
**Objetivos da educação básica**  
**Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais**

Práticas e estratégias	Competências e habilidades
<p><b>Leitura em geral (texto escrito e texto oral)</b></p> <p>Preparação para leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Sensibilização para elementos constitutivos do gênero: interlocutores, propósito, suporte e contexto de produção e recepção (elementos não verbais, espaço, tempo); levantamento ou introdução de conhecimentos prévios (informações, vocabulário, relações, pressupostos, etc.);</li></ul>	<p><b>Competência nuclear de leitura: ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas.</b></p> <p><b>Competências e habilidades implicadas:</b></p> <p>Reconhecer e interpretar os elementos relacionados ao gênero do texto e realizar previsões de leitura a partir desse reconhecimento.</p> <p>Reconhecer que diferentes gêneros de texto mobilizam diferentes recursos, tempos de leitura e formas de interação com o texto (ler um poema é diferente de ler um romance, uma peça de teatro, etc.; ler uma notícia de jornal exige práticas distintas da leitura de um texto acadêmico, etc.).</p> <p>Selecionar estratégias de leitura compatíveis com o gênero do texto e com a finalidade de leitura.</p> <p>Reconhecer e interpretar as pistas do texto que permitem construir a imagem do locutor e do interlocutor.</p>

Práticas e estratégias	Competências e habilidades
<p>• Leitura (silenciosa ou, em alguns casos, oral), compreensão e discussão do texto, com atividades concentradas na finalidade de leitura, que leva em conta o projeto pedagógico em curso e a circulação social do gênero discursivo do texto lido.</p> <p>Estudo do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão da contribuição da variedade linguística, do léxico e de elementos gramaticais para constituir o texto.</li> <li>• Aprofundamento da discussão dos elementos constitutivos do gênero estruturante que reaparecerá nos projetos/oficinas de produção textual.</li> <li>• Aprofundamento de questões de linguagem constitutivas do gênero estruturante que reaparecerá nos projetos/oficinas de produção textual.</li> <li>• Atividades de resposta ao texto: uso da leitura feita para realizar outras ações de linguagem ou outras atividades.</li> </ul> <p>Estabelecimento de relações entre a leitura e os projetos de produção de textos.</p> <p><b>Leitura literária</b></p> <p>Construção de repertório de leitura (contato direto com textos literários diversos):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras mensais de textos longos integrais, através de contratos de leitura, realizadas extraclasse.</li> <li>• Pactos de leitura com objetivos bem definidos (por exemplo, ler para falar do que leu; ler para reco-</li> </ul>	<p>Na leitura literária, estabelecer distanciamento entre autor, e eu-lírico e narrador.</p> <p>Reconhecer e interpretar as pistas dos textos que permitem identificar seu contexto de produção.</p> <p>Interpretar a obra literária a partir de seu contexto de produção.</p> <p>Comparar concepções de autor e de fazer literário presentes em diferentes textos de literatura de um mesmo recorte histórico, geográfico ou cultural.</p> <p>Identificar de que trata o texto, do ponto de vista global.</p> <p>Mobilizar a interpretação da posição do locutor, do interlocutor suposto e do contexto de produção, para identificar e interpretar o ponto de vista adotado no texto acerca de sua temática.</p> <p>Identificar e interpretar valores veiculados pelo texto.</p> <p>Posicionar-se frente a valores, ideologias e propostas estéticas presentes no texto, e em especial nas obras literárias.</p> <p>Reconhecer a presença, a partir das marcas linguísticas e outras pistas presentes no texto, de variadas vozes sociais que estejam ali representadas.</p> <p>Reconhecer e analisar representações da vida social brasileira nos diferentes textos, especialmente nos textos literários.</p> <p>Lançar mão da história pessoal de leitor para a construção do sentido da leitura.</p> <p>Compartilhar a leitura de um texto ou de passagens de um texto.</p> <p>Identificar o pacto de leitura esperado num texto literário.</p> <p>Reconhecer e interpretar pistas do texto literário que permitam construir a imagem de narrador e de leitor implícito.</p> <p>Interpretar e apreciar a obra literária como fato estético.</p> <p>Reconhecer a importância de textos literários como patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.</p> <p>Distinguir texto literário de texto não literário.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e outros textos, ou seja, reconhecer e interpretar os efeitos da intertextualidade.</p> <p>Identificar as funções específicas da intertextualidade no texto literário.</p> <p>Reconhecer as relações de intertextualidade do texto literário com outras formas de arte e com outros produtos culturais.</p> <p>Selecionar conhecimento prévio de modo pertinente à interpretação do texto e lançar mão desse conhecimento para a construção do sentido.</p> <p>Identificar subtópicos de um texto e relacioná-los produtivamente a seu sentido global.</p> <p>Identificar argumentos em um texto e relacioná-los produtivamente ao ponto de vista ali defendido.</p> <p>Reconhecer o conflito central em uma narrativa, e os efeitos de ponto de vista para seu tratamento.</p> <p>Identificar os elementos de progressão do enredo, do cenário e os personagens em uma narrativa, estabelecendo relações pertinentes para a construção de seu sentido global.</p> <p>Perceber que a variação de ponto de vista pode interferir na construção dos sentidos e na emoção do leitor, reconhecendo a especificidade desse conceito para a linguagem literária.</p> <p>Relacionar formas de pensar a realidade com o modo como ela é representada em textos literários de diferentes gêneros.</p>

Práticas e estratégias	Competências e habilidades
<p>mendar ou não, oralmente ou por escrito, o que leu; ler para observar algum aspecto previamente proposto pelo professor).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura direta de textos curtos de diferentes gêneros, através das práticas e estratégias gerais de leitura (preparação para a leitura; compreensão e discussão do texto; estudo do texto).</li> </ul> <p>Compreensão e discussão do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relação do texto com as situações de produção e recepção (elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc.).</li> <li>Relação dialógica com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras épocas.</li> <li>Exploração das potencialidades da língua na linguagem literária como condição para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística.</li> </ul>	<p>Estabelecer relações entre a variabilidade do ponto de vista na literatura e a relativização das certezas na vida pessoal e social.</p> <p>Identificar informações explícitas em um texto.</p> <p>Identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto, ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto.</p> <p>Identificar e interpretar o uso da ironia, do humor, da ambiguidade, de elementos conotativos no uso da linguagem para a produção de sentidos múltiplos.</p> <p>Reconhecer o caráter metalinguístico do texto literário, identificando e interpretando o uso da ironia, do humor, da ambiguidade, da metáfora, da hipérbole, entre outros recursos, para a construção da especificidade da linguagem literária.</p> <p>Reconhecer a função dos elementos de coesão textual e mobilizar esse reconhecimento para o estabelecimento de articulações variadas entre os elementos do texto.</p> <p>Reconhecer os efeitos da escolha de palavras e construções sintáticas e mobilizar esse reconhecimento para a construção do sentido do texto.</p> <p>Reconhecer o sentido estético do trabalho sobre a linguagem no texto literário, observando os efeitos da escolha de palavras, de construções sintáticas e de formas artísticas de linguagem.</p> <p>Reconhecer os efeitos da variedade linguística empregada na construção do texto, inclusive a norma padrão, para seu sentido e para os pontos de vista que representa.</p> <p>Reconhecer a liberdade de uso da língua e sua reinvenção como possibilidade de expressão de identidades diversas.</p> <p>Identificar a liberdade de uso da língua e sua reinvenção como característica do texto literário, mobilizando seus efeitos para a compreensão de sua especificidade estética.</p> <p>Em textos orais, reconhecer os efeitos de características prosódicas para a segmentação textual e para o estabelecimento de sentidos variados, como a ênfase, a ironia, a citação, etc..</p> <p>Reconhecer e interpretar os elementos prosódicos, rítmicos e sonoros como recursos específicos na linguagem literária.</p> <p>Em textos orais, reconhecer os efeitos de elementos não verbais, como o direcionamento do olhar na interação face a face, as imagens em documentários audiovisuais, etc..</p> <p>Em textos escritos, reconhecer as relações entre o texto verbal e outros elementos gráficos utilizados no cotexto (ilustrações, desenhos, diagramação, etc.) e no próprio texto verbal (negrito, estilos de letra, símbolos, etc.).</p> <p>Estabelecer relações entre texto verbal e não verbal pertinentes a diversos textos multimodais (canções, filmes, histórias ilustradas, histórias em quadrinhos, peças de teatro, blogs, etc.).</p> <p>Reconhecer e interpretar os efeitos do suporte do texto para sua constituição e para a construção de seu sentido;</p> <p>Utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas em um texto.</p> <p>Identificar a insuficiência da leitura contextual de frase, palavra ou citação e valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, sítios da internet, enciclopédias, etc.).</p> <p>Utilizar estratégias de apoio à leitura compatíveis com o gênero textual (anotações na margem; segmentação da leitura. Produção de resumos ou diários de leitura, etc.).</p>

Práticas e estratégias	Competências e habilidades
<p><b>Produção de texto (escrito e oral)</b></p> <p>Preparação para a produção de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização da produção: discussão de temáticas e projetos que estabeleçam um contexto para a produção do texto; leitura e relação do propósito de produção do texto como uma possível resposta aos textos lidos.</li> <li>Definição dos elementos constitutivos do gênero: interlocutores, propósito, suporte e contexto de produção (elementos não verbais, espaço, tempo) e levantamento ou introdução de conhecimentos prévios (informações, vocabulário, relações, pressupostos, etc.).</li> </ul> <p>Planejamento e produção inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discussão coletiva ou em grupos da primeira versão, e de versões posteriores, tendo como parâmetros os interlocutores e o propósito do texto</li> <li>Atividades de reescrita, com diferentes focos (sempre levando em conta interlocutores e propósito do texto).</li> </ul> <p>Publicação do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação, exposição, envio aos interlocutores.</li> </ul> <p>No texto oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção do texto e, se possível, registro (em áudio ou vídeo).</li> </ul>	<p><b>Competência nuclear de produção de textos: produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em esferas públicas de atuação social</b></p> <p><b>Competências e habilidades implicadas:</b></p> <p>Produzir, com eficácia, textos orais e escritos de diferentes gêneros.</p> <p>Reconhecer as relações entre o gênero textual e as esferas de atuação da vida social a que está ligado, de modo a mobilizar os diferentes gêneros de acordo com as próprias necessidades e interesses de comunicação e interação.</p> <p>Expressar pontos de vista próprios com relação a temas pertinentes a sua faixa etária, a seus interesses, a suas necessidades de comunicação em diferentes esferas da vida social.</p> <p>Ao escrever e falar, selecionar um propósito comunicativo singular e próprio;</p> <p>Estabelecer relações pertinentes entre o gênero de discurso selecionado e o propósito comunicativo do texto.</p> <p>Planejar o texto (tanto na produção escrita quanto na produção oral), ou seja, estabelecer as coordenadas que constituirão um projeto de texto: propósito comunicativo, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte.</p> <p>Utilizar estratégias de preparação do texto (oral e escrito), como: formulação de esboços, tomada de notas, coleta de textos e informações relacionadas à temática, discussão de problemas relacionados à temática e à produção do texto, seleção de elementos não verbais necessários à constituição do texto em gêneros multimodais, etc.</p> <p>Selecionar fontes de informação relevantes para a pesquisa de conteúdos pertinentes à temática do texto a ser produzido e conhecer os modos de ter acesso a elas.</p> <p>Reconhecer que a produção de textos implica diversas etapas até que se alcance a versão final.</p> <p>Reconhecer que a produção de textos escritos implica a escrita de diferentes versões e a reformulação constante, desde a primeira versão.</p> <p>Ler textos preliminares, próprios e de outros autores, com o objetivo de reescrevê-los ou auxiliar alguém a reescrevê-los.</p> <p>Na leitura de textos escritos em processo de produção, relacionar elementos do projeto de texto às formas como ele se apresenta, identificando mudanças necessárias para a realização do projeto fixado.</p> <p>Reescrever versões iniciais de um texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido.</p> <p>Na formulação e reformulação das várias versões do texto, realizar alterações relativas à estrutura composicional, à progressão temática, à coerência, à coesão e aos recursos linguísticos selecionados.</p> <p>Revisar textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</p> <p>Na produção de textos orais, reconhecer os efeitos da presença dos interlocutores em situações de contato direto entre as pessoas envolvidas na interação.</p> <p>Com base nas respostas dos interlocutores, realizar reformulações no texto oral em produção, de modo a atingir os propósitos de interlocução fixados.</p> <p>Utilizar estratégias de apoio à fala nos gêneros orais que implicam uma produção</p>

Práticas e estratégias	Competências e habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação pelos colegas e discussão.</li> <li>• No caso de haver registro, visionamento e autoavaliação.</li> <li>• Publicação em contextos que excedam a sala de aula e atividades de resposta ao texto do aluno.</li> <li>• Avaliação somativa: pelo autor, pelos colegas, pelo professor.</li> </ul> <p>No texto escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita, coletiva ou individual.</li> <li>• Avaliação pelos colegas e/ou pelo professor para diagnóstico das questões a serem melhoradas.</li> <li>• Trabalho coletivo sobre trechos que representem problemas coletivos de composição do texto.</li> <li>• Estudo de questões de linguagem constitutivas do gênero que sejam foco da unidade ou que partam de problemas encontrados na produção dos alunos.</li> <li>• Revisão do texto com atenção aos aspectos focalizados e reescrita.</li> <li>• Revisão final.</li> <li>• Publicação e atividades de resposta ao texto do aluno.</li> <li>• Avaliação somativa: pelo autor, pelos colegas, pelo professor.</li> </ul>	<p>mais controlada e planejada: guia de tópicos a tratar, textos escritos de apoio, apresentação de elementos da fala em cartazes, lâminas, multimídia, etc.</p> <p>Reconhecer os efeitos da utilização de meios tecnológicos na realização de produções orais públicas: rádio, gravação audiovisual, gravação em áudio, etc.</p> <p>Com o apoio de tecnologias de gravação da fala, realizar diferentes versões de textos orais.</p> <p>Reformular, ou auxiliar alguém a reformular textos orais, próprios e de outros autores.</p> <p>Relacionar elementos do projeto de textos orais em processo de produção, às formas como ele se apresenta, identificando mudanças necessárias para a realização do projeto fixado.</p> <p>Reformular versões iniciais de um texto oral e fazer alterações pertinentes ao projeto de texto estabelecido.</p> <p>Na formulação e reformulação das várias versões do texto oral, realizar alterações relativas à estrutura composicional, à progressão temática, à coerência, à coesão e aos recursos linguísticos selecionados.</p> <p>Na formulação e reformulação do texto oral, realizar seleções pertinentes quanto a ritmo, entonação, volume de voz, postura corporal, direção do olhar, gestos, etc.</p> <p>Utilizar diferentes variedades do português, inclusive a norma culta, em conformidade com o gênero e o projeto de texto, para alcançar objetivos expressivos.</p> <p>Reconhecer as relações entre as variedades do português e a constituição das identidades de locutor.</p> <p>Selecionar recursos linguísticos pertinentes para construir diferentes identidades de locutor nos textos produzidos, conforme o gênero e o projeto de texto.</p> <p>Reconhecer que a maior parte dos gêneros textuais ligados às esferas mais formais de circulação da escrita é caracterizada pelo uso de recursos da norma culta.</p> <p>Reconhecer as relações entre os gêneros públicos ligados a produção cultural e literária como esferas de circulação da escrita, nas quais a variação linguística se faz presente, dando lugar a diferentes variedades de português escrito, dinâmicas e estabilizadas ao longo da história.</p> <p>Desenvolver um estilo singular e próprio de falar e escrever a partir da reflexão sobre as relações entre os recursos linguísticos utilizados e a expressão de si e de sua cultura.</p> <p>Valer-se da leitura literária como meio de alargar a compreensão da língua e de seu potencial expressivo.</p> <p>Incorporar recursos da produção literária na própria produção, para expressão de si e para expressão de sua cultura.</p> <p>Construir textos críticos de análise e apreciação de textos literários.</p> <p>Valer-se de fontes de consulta na produção de textos escritos, como dicionários, gramáticas, guias ortográficos, etc.</p> <p>Valer-se de fontes de consulta, como dicionários e gramáticas, no planejamento de textos orais ou, nos gêneros pertinentes, como apoio a sua reformulação.</p>

## Sugestões para organizar a progressão curricular

Nas Partes iniciais de Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais: Espanhol e Inglês deste documento, discute-se como a escola pode adaptar o repertório de conteúdos curriculares ao seu próprio contexto, organizar uma progressão curricular e desenvolver os projetos sugeridos ou outros que sejam relevantes,

incluindo orientações quanto à elaboração de sequências didáticas e avaliação. Os Quadros 2, 3, 4, 5 e 6, intitulados “(Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos” apresentam, para cada série/ano, possibilidades de temas e gêneros estruturantes e sugestões de projetos e tarefas preparatórias.

**Quadro 2**  
**Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos**  
**Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais**  
**5ª e 6ª séries/6º e 7º anos do ensino fundamental**

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Identidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância e afeto: amigos que se foram ou que ficaram e amigos que nunca vi</li> <li>• Eu e os outros</li> <li>• Família: com quem eu moro? De onde vieram os membros da família?</li> <li>• Melhor amigo ou melhores amigos?</li> <li>• Pré-adolescência</li> <li>• Qual a história do meu nome?</li> <li>• Que lugar eu ocupo? Papéis sociais na turma, na escola ou na comunidade</li> <li>• Relações entre gêneros: guris e gurias</li> <li>• Relações entre grupos: disputas, afinidades, pluralidade e respeito</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• carta pessoal e e-mail</li> <li>• conto</li> <li>• entrevista oral e escrita</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• peça de teatro</li> <li>• perfil em sites de relacionamento</li> <li>• poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção e publicação de livro biográfico, contendo relatos e entrevistas: os alunos e suas famílias (ficaria enriquecido com coleção de fotografias do aluno e da família). <i>Tarefas preparatórias:</i> elaboração de roteiro de entrevista; entrevistas a parentes e amigos; leitura/visionamento de histórias de famílias, como <i>Retratos</i> (2004), de Roseana Murray.</li> <li>• montagem de perfis dos alunos (com fotografias e nota de apresentação pessoal) para publicação na internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e textos expositivos ligados à adolescência e à exposição pública em sites de relacionamento para discussão oral; leitura de perfis em sites de relacionamento.</li> <li>• manutenção de correspondência por correio e/ou por meio digital: entre turmas, séries ou escolas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de cartas e e-mails pessoais; produção de cartas/e-mails; leitura de textos ficcionais, como <i>7 cartas e dois sonhos</i> (1983), de Ligia Bojunga, ou <i>O blog de Marina</i> (2005) de Júlio Emílio Braz e Janaína Vieira.</li> <li>• produção de história em quadrinhos sobre relações de amizade e parentesco. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de histórias em quadrinho; análise dos recursos multimodais das HQ; criação de personagens; confecção da história em quadrinho.</li> <li>• criação de histórias em quadrinhos que explicitem a relação entre personagens no texto lido e as diferentes formas de pensar o lugar ocupado por eles na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de histórias em quadrinho; análise dos recursos multimodais das HQ; criação de personagens; confecção da história em quadrinho.</li> <li>• montagem de painel de resenhas para publicar na escola ou na internet.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>relato de experiência oral e escrito</li> <li>resenha</li> </ul>	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de ficção e visionamento de filme ou desenho animado que permitam refletir sobre a temática escolhida. Leitura de resenhas (de história em quadrinhos, filme ou desenho animado peça de teatro); produção de resenhas e publicação no painel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>confeção de coletânea de contos, canções, ou poemas compostos pelos alunos ou recolhidos da tradição familiar. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de contos, canções ou poemas que favoreçam o autoconhecimento e os papéis sociais exercidos no grupo familiar, na escola e na comunidade (Sérgio Capparelli, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Elias José, Ricardo Azevedo, Bartolomeu Campos de Queirós, Flavio Carneiro, Caio Riter, entre outros). O mesmo projeto pode ser desenvolvido com (excertos de) obras em espanhol ou em inglês.</li> <li>apresentação na escola de leitura dramática ou manutenção de apresentações orais das obras lidas na rádio escolar. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos dramáticos, tais como <i>A menina e o vento</i> (1966), de Maria Clara Machado, <i>História de lenços e ventos</i> (1976), de Ilo Krugli, <i>O pintor</i> (1989) ou <i>Nós três</i> (1989) de Lygia Bojunga; seleção para leitura dramática, individualmente ou em grupos; preparação da leitura dramática e apresentação ou gravação dos programas.</li> <li>confeção de painéis que representem a relação entre personagens das narrativas com o tema estruturante. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos literários que favoreçam o autoconhecimento e os papéis sociais exercidos no grupo familiar, na escola e na comunidade, problematizando a transição da infância para a juventude (Sérgio Capparelli, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, entre outros); estudo de personagens: retrato físico, sentimentos e comportamento; análise de elementos que indiquem o contexto da ação (espacial e temporal), a relevância e ordenação dos acontecimentos e a presença ou ausência do narrador; elaboração de painéis livres, contendo trechos das obras lidas, ilustrações, resenhas, etc. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com (excertos de) obras em espanhol ou em inglês.</li> <li>confeção de painéis com a apresentação biográfica dos personagens, considerando os subtemas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de peças/esquetes teatrais (coleção <i>Dramaturgos do Brasil</i>, com textos de Aluísio de Azevedo, Álvares de Azevedo, João do Rio, entre outros; comédias de Martins Pena, Ivo Bender, Ariano Suassuna, Eliana Martins e Rosana Rios, entre outros); seleção de textos para discussão a respeito dos personagens (sentimentos e comportamento), o conhecimento do contexto da ação (espacial e temporal); elaboração de textos biográficos dos personagens (observar relação entre personagens e papéis sociais) e montagem de painéis. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com (excertos de) obras em espanhol ou em inglês.</li> <li>realização de sarau com coletânea de poemas sobre a temática. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de poemas (Roseana Murray, José Paulo Paes, Sergio Caparelli, Ferreira Gullar, Manoel de Barros, entre outros); estabelecimento de relações entre sons, disposição gráfica e senti-</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>dos; leitura expressiva dos poemas, destacando os sentidos, as diferentes interpretações, as sonoridades; leitura de poemas com e sem rima, para formular inferências a respeito, na poesia de ontem e de hoje (época de produção), ou sobre a função da rima em relação à memorização (leitor); discussão sobre o que caracteriza um poema, por que é chamado assim, como os poemas se organizam na folha de papel, para compreendê-los como possibilidade literária.</p>
<p><b>“Criança não trabalha... criança dá trabalho”</b> (Arnaldo Antunes e Paulo Tatit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declaração dos Direitos da Criança</li> <li>• Isso é comigo - responsabilidades da criança</li> <li>• Trabalho infantil</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• código de conduta</li> <li>• conto</li> <li>• crônica</li> <li>• declaração</li> <li>• entrevista oral</li> <li>• filme</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• notícia</li> <li>• peça teatral</li> <li>• poema</li> <li>• romance</li> <li>• tabela e gráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de coletânea de notícias sobre as condições de vida na infância, a legislação referente à infância e a adolescência e temas relacionados para publicação na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de notícias sobre o tema e sobre temas relacionados; leitura de textos jornalísticos para apoio aos projetos – reportagens, entrevistas, editoriais etc. que sirvam à busca de conteúdos sobre a temática; produção e seleção de notícias para montagem da coletânea.</li> <li>• publicação de entrevistas com membros da comunidade (alunos, pais, professores, ex-alunos, autoridades locais) sobre relações entre trabalho infantil e permanência na escola para divulgação na rádio escolar, por meio digital ou impresso. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição de entrevistas radiofônicas, leitura de entrevistas, elaboração de roteiro de entrevista; realização e veiculação das entrevistas.</li> <li>• elaboração de gráficos e tabelas comparativas sobre trabalho infantil e permanência na escola para publicação. <i>Tarefas preparatórias:</i> elaboração de roteiro de entrevista; realização de entrevistas com membros da comunidade (alunos, pais, professores, ex-alunos, autoridades locais) sobre relações entre trabalho infantil e permanência na escola; visionamento de documentários sobre o mesmo tema; leitura sobre o tema; tratamento dos dados e organização sinóptica dos mesmos por meio de tabelas e gráficos que possibilitem a sistematização dos conhecimentos.</li> <li>• publicação de declaração de direitos do aluno. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de documentos legais relativos à infância, à adolescência, à família; discussão oral sobre os direitos dos alunos; composição coletiva dos direitos do aluno para divulgação.</li> <li>• elaboração coletiva de código de conduta. <i>Tarefas preparatórias:</i> discussão sobre responsabilidades dos estudantes com relação à vida na escola; decisão coletiva das regras a serem incluídas no código; formulação coletiva do código e publicação.</li> <li>• retextualização de obra artística (conto, fotografia, romance, filme, crônica) na forma de uma cena de peça teatral para leitura dramática ou representação teatral a ser apresentada em evento cultural da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de obra artística para retextualização.</li> <li>• criação de história em quadrinhos que explicita a relação entre persona</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>gens, o mundo do trabalho e o contexto da ação (espacial e temporal).  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de histórias em quadrinho; análise dos recursos multimodais das HQ; criação de personagens; confecção da história em quadrinho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconto de uma narrativa longa em grande grupo e síntese das impressões sobre a obra.  <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição de capítulos para leitura em pequenos grupos (Mark Twain, Ferenc Molnar, Sergio Capparelli, Márcia Kupstas, Cristina Porto, entre outros); apresentação e interpretação, em grande grupo, dos capítulos da narrativa, observando a relevância e ordenação dos acontecimentos; elaboração de síntese final.</li> <li>confecção de painéis com personagens que representem a relação da infância (real ou ficcionalizada) com o mundo do trabalho e/ou realização e publicação de antologia da turma com poemas, contos, crônicas relacionados ao tema.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de textos literários que favoreçam pensar a relação da infância com o mundo do trabalho (Mark Twain, Ferenc Molnar, Sergio Capparelli, Márcia Kupstas, Cristina Porto, Maria Dinorah, entre outros); problematização e discussão sobre as diferenças sociais que reservam destinos diferentes para as crianças, através dos tempos.</li> <li>confecção de painéis que representem a relação da infância com o mundo do trabalho.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Serafina e a criança que trabalha</i> (1999), de Jô Azevedo e outros; confecção de quadros com a apresentação dos personagens em relação ao mundo do trabalho (retrato físico, sentimentos, comportamento e conflitos); expressão e justificativa de opinião sobre os textos lidos; relação com outros textos e com o tema.  <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Crianças como você</i> (1997), de Barnabas e Anabel Kindersley.</li> </ul>
<p><b>Fofoca ou notícia?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Do que não se para de falar: na turma, na escola, em casa, na rua?</li> <li>O que torna um fato notícia?</li> <li>Público e privado</li> <li>Quem fala de quem e de quê?</li> <li>Uma notícia pode se tornar literatura?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>crônica</li> <li>nota em coluna social</li> <li>notícia: audiovisual e escrita</li> <li>poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confecção de mural de notícias, com seções que distingam o comunitário, o local, o nacional, o internacional; a notícia de interesse coletivo e a nota social.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais e revistas para levantamento dos temas que geram notícias e sua relação com diferentes meios (jornais com públicos distintos, revistas com públicos distintos) e com diferentes cadernos e seções dos meios examinados; discussão do contraste entre as notícias locais, nacionais e internacionais da mídia; levantamento de notícias da escola e da comunidade; contraste com as notícias da mídia.</li> <li>manutenção de <i>blogs</i> variados para divulgação de notícias, com diferentes perfis, interlocutores e propósitos.  <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de programas de notícias em diferentes horários e redes de televisão; levantamento de notícias na internet.</li> <li>manutenção de coluna social da escola, em meio digital ou impresso.  <i>Tarefas preparatórias:</i> discussão da seleção temática para uma coluna so-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>cial – o que distingue outras seções de notícias da coluna social? Leitura de colunas sociais em diferentes veículos; visionamento de programas de variedades e sua relação com a coluna social; produção das notas para publicação; manutenção da coluna, com substituição periódica das notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>manutenção de notícias em jornal radiofônico, digital ou videogravado (dedicar trabalho à inserção de peças não verbais sempre que necessário ao gênero: por exemplo, fazer acompanhar fotografias à notícia impressa; fazer acompanhar identidade sonora ao jornal radiofônico, etc.). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de gêneros jornalísticos, não apenas escritos, mas orais e multimodais, que não a notícia, para contraste quanto aos temas e formatos; audição de programas de notícias radiofônicas, em diferentes estações de rádio, em diferentes horários; levantamento de notícias na internet.</li> <li>construção de painel indicativo das semelhanças e diferenças entre textos literários e não literários. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos literários (como, por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Veríssimo, Cecília Meirelles, Rubem Braga, Moacyr Scliar, entre outros) e não literários que tratam do mesmo tema; problematização da intencionalidade dos textos literários lidos observando o uso da linguagem (conotação e denotação); comparação com outros textos com mesma temática para levantamento de evidências, a partir do uso da linguagem, que sugiram ser literário ou não literário; problematização e discussão da relação entre a notícia (real) e a ficcionalização da notícia.</li> </ul>
<p><b>Isso não tá legal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desejo de mudança: na turma, na escola</li> <li>Era uma vez... ontem e hoje</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ata</li> <li>carta de solicitação</li> <li>conto de fadas tradicional e recontado</li> <li>debate oral</li> <li>entrevista oral</li> <li>quadro comparativo</li> <li>relato de experiência (oral)</li> <li>slogan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>debate e produção de atas e registros de decisões. <i>Tarefas preparatórias:</i> organização de discussão sobre o tema: seleção de tópicos, busca de conteúdos para o enriquecimento de argumentos e alternância entre debatedores e observadores de modo que a discussão possa ser fonte de decisões; leitura de atas e registros; decisão de pautas coletivas para mudança na turma e na escola; produção de documentos de registro: atas e quadros.</li> <li>produção de cartas de solicitação para encaminhamentos relacionados às decisões da turma, a serem efetivamente enviadas a interlocutores que tenham competência para atender às solicitações feitas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos, orais e escritos, em diferentes gêneros, que deem apoio à discussão da temática; discussão para decidir pautas coletivas para mudança; leitura de cartas de solicitação e de cartas de reclamação; produção e envio das cartas.</li> <li>produção de uma campanha gráfica (ou audiovisual), para a diretoria da escola e/ou comunidade escolar, propondo a retomada de algum aspecto do funcionamento/cotidiano da escola/bairro que antes era melhor. <i>Tarefas preparatórias:</i> coleta de relatos sobre a história do bairro para registro em áudio; elaboração de roteiro de entrevista; entrevista com funcionários antigos da escola e/ou moradores antigos do bairro; confecção de quadros comparativos (antes/agora) de aspectos do funciona-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>mento, cotidiano da escola e/ou bairro; produção de textos de registro do material coletado; formulação do <i>slogan</i> que dará unidade à campanha e organização do material coletado em torno do <i>slogan</i> formulado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>debate a partir da aproximação entre contos tradicionais e recontos, contrastando características. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de contos de fadas tradicionais e recontados (Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Flávio de Souza, Marina Colasanti, entre outros) para inferir intenções conformadoras e emancipatórias; estabelecer relações, através de pesquisa, entre o texto, seu contexto de produção e seu contexto de leitura; identificar a presença da intertextualidade em textos dessa natureza. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com (excertos de) obras em espanhol ou em inglês.</li> <li>recriação de contos de fadas tradicionais, atribuindo-lhes características emancipatórias e contemporâneas. <i>Tarefas preparatórias:</i> caracterização dos personagens (fadas, bruxas, príncipes e princesas) nos contos de fadas tradicionais e releitura dos personagens nos recontos; comparação do comportamento conformador da personagem principal nos contos de fadas tradicionais com o comportamento emancipatório nas releituras dos contos de fadas; problematização dos papéis masculino e feminino através de discussão em grande grupo.</li> <li>reconto de contos tradicionais em diferentes gêneros (HQ, poema, animação etc.), mantendo aspectos caracterizadores das personagens, observando a seqüência de ações e situando-as no tempo e no espaço. <i>Tarefas preparatórias:</i> análise e discussão sobre o “jeito próprio” de narrar um conto de fadas tradicional (situação inicial; carência ou desequilíbrio; enfrentamento; intervenção de elemento mágico; equilíbrio; situação final); do maniqueísmo das personagens (herói x vilão, com seus ajudantes e amuletos); o tempo e o espaço das narrativas; presença ou ausência do narrador; produção dos textos e exposição na biblioteca da escola.</li> <li>debate sobre o tema. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de texto ambientado no futuro: <i>Metrópolis</i> (1998), de Ernani Ssó, projetando conseqüências decorrentes da omissão no presente ou leitura de um diário de guerra (com leitura de capítulo em espanhol ou inglês), contado do ponto de vista juvenil, (<i>Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra</i> (1991), de Zlata Filipovic, ou <i>Diário de Anne Frank</i> (2005); estudo de personagens, ações, tempo e espaço da narrativa e problematização do tema.</li> </ul>
<p><b>Cuidar de mim</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É a comida que me come? - Saúde e alimentação</li> <li>Não comi e não gostei: curiosidade e alimentação</li> <li>O que é bom para mim é bom para os outros?</li> <li>Quem cuida da minha comida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ciclo de apresentações orais sobre alimentos específicos, costumes alimentares, preparo de alimentos, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para contato com a temática; leitura de textos ligados ao folclore brasileiro e à ligação entre alimentação e culturas distintas (por exemplo, textos de Daniel Mundukuru, lendas e mitos indígenas e outras culturas primitivas); leitura de livros de receitas familiares, focalizando diferentes origens e a interculturalidade das tradições alimentares; levantamento de hábitos alimentares através de entrevista com membros da comunidade, família, dirigentes, merendeiras, etc.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas que me interessam e que falam de mim</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação oral</li> <li>• canção</li> <li>• cardápio</li> <li>• legenda (ligada à figura)</li> <li>• panfleto e cartaz</li> <li>• poema</li> <li>• receita</li> <li>• tabela e gráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de livro, contendo receitas, dicas, tabelas, gráficos, figuras legendadas, etc. para divulgação na escola e na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para contato com a temática; confecção de tabelas e gráficos ligados às qualidades, características, preços, composição, etc., de alimentos presentes no cotidiano; registro de receitas ouvidas, criadas ou adaptadas.</li> <li>• montagem de campanha educativa sobre alimentação para publicação na escola, com segmentação de público (para as crianças da educação infantil, para os colegas, para os alunos do ensino médio, para os professores etc.). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para contato com a temática; elaboração de panfletos e cartazes informativos sobre o tema.</li> <li>• montagem de uma antologia da turma: “O que a literatura tem a ver comigo?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> visita à biblioteca para seleção de poemas e canções relacionados a assuntos que interessam à turma; leitura e exploração dos textos como outro modo de refletir sobre a vida e suas contingências, ilustrando que, na literatura cabe tudo que cabe na vida; seleção de poemas e canções que representam a turma.</li> <li>• realização de sarau. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de coletânea de poetas clássicos (Mario Quintana, Cora Coralina, Ferreira Gullar, Manuel de Barros, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Gonçalves Dias); comentários a respeito da compreensão dos poemas, observando a referência a verso, estrofe, rima; destaque de poemas com formas fixas (canções, quadras, entre outras); identificação de recursos fônicos (onomatopéias, sonoridades), inferindo sentidos a partir desses usos; relacionamento de poemas com o tema estruturante; identificação da presença de comparações, imagens e metáforas, relacionando recursos usados com o modo poético de ver o mundo; leitura expressiva explorando sentidos dos textos.</li> </ul>
<p><b>Cuidar de mim e do outro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depressão e solidão na infância</li> <li>• Diferentes olhares e soluções para os problemas</li> <li>• Se conselho fosse bom...</li> <li>• Tá com a macaca! – como meu colega está?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• conto</li> <li>• novela</li> <li>• poema</li> <li>• carta de aconselhamento</li> <li>• diário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• manutenção de um diário da turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de um diário, contado do ponto de vista juvenil e problematização do tema (<i>Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra</i> (1991), de Zlata Filipovic, ou <i>Diário de Anne Frank</i> (2005), <i>O diário (nem sempre secreto) de Pedro</i> (2005), de Telma Andrade, ou os volumes da série <i>Querido diário otário</i> (lançada em 2004), de Jim Benton”; levantamento (entre amigos e familiares) sobre quem mantém diário; discussão sobre propósitos de diários; decisões sobre o diário da turma (quem escreve, o que, quantas vezes por semana, o que será feito com o diário, etc.). O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol ou em inglês, com leitura de excertos dos diários.</li> <li>• manutenção de seção de cartas de aconselhamento, com alternância de grupos/alunos ou professores/psicólogos escolares na posição de conselheiro e de correspondentes (dois suportes possíveis são o jornal da escola e o <i>blog</i>). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de seções de cartas e textos de auto-ajuda em diferentes suportes; envio de cartas para seções de aconselhamento mantidas por veículos da mídia.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• palestra</li> <li>• relato de experiência oral</li> <li>• tabela e gráfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de ciclo de relatos de experiência e palestras na escola sobre o tema. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de contos e novelas sobre depressão, estresse, solidão, etc., na infância e na adolescência (Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Caio Riter, Lygia Bojunga, Marina Colasanti, entre outros); coleta de relatos de experiência sobre a temática; produção pelos alunos de relatos orais que testemunhem a experiência de membros da comunidade escolar a serem publicados durante o ciclo; produção de levantamentos para confecção de tabelas e gráficos; produção de relatos de experiência; convite a especialistas para realizarem palestra(s) na escola; organização da pauta a ser dada ao especialista; divulgação da programação do ciclo; realização do ciclo, com relatos de experiência apresentados pelos alunos e palestras proferidas por especialistas. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> a atividade ficará enriquecida se puder contar com um escritor, poeta ou ficcionista, que apresente seu texto e a relação com a temática estudada.</li> <li>• montagem de livro de poemas da turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas que abordam formas diversas de o jovem enfrentar problemas, tais como a coletânea de Federico Garcia Lorca, <i>Meu coração é a tua casa</i> (2007), <i>Amor adolescente</i> (1999), de Elias José, <i>O livro das perguntas</i> (2008), de Pablo Neruda, entre outros; composição de poemas; montagem do livro em capítulos; organização do lançamento do livro na escola.</li> <li>• realização de sarau. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas e de canções que tratem de formas diversas de o jovem enfrentar problemas (ver indicações da atividade anterior); seleção de diferentes poemas e canções sobre o tema; relação dos recursos utilizados no poema e na canção para expressar diferentes modos de ver o mundo; observar a referência a verso, estrofe, rima, sonoridade, tema, estilo, aspecto gráfico e sentidos provocados pela leitura. <i>Possibilidades de ampliação:</i> caso os jovens tenham produzido poemas na atividade anterior, será possível escolher com a turma alguns para compor o repertório do sarau.</li> <li>• confecção de um <i>blog</i> que recomende leituras para os colegas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos literários que favoreçam o autoconhecimento e as relações sociais mediadas pela individualidade e problematizem a relação eu e os outros, as relações interpessoais, (por exemplo, os textos de Lygia Bojunga, Bartolomeu Campos de Queirós, Márcia Kupstas, entre outros), destacando o personagem (retrato físico, sentimentos, comportamento e conflitos), o conhecimento do contexto da ação (espacial e temporal), a relevância e ordenação dos acontecimentos, o narrador presente ou ausente da ação e a forma de organização do texto; expressão e justificativa de opinião sobre os textos lidos; relação com outros textos, com o tema estruturante e sua própria vida e postagem no <i>blog</i>.</li> </ul>
<p><b>Cuidar do mundo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lixo: produção e destino</li> <li>• Planeta e sustentabilidade</li> <li>• Reciclagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição escrita sobre diferentes subtemas relacionados ao lixo, a ser publicada em folheto informativo, mural ou no <i>site</i> da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, para aprender sobre a produção e a destinação do lixo em</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• chamada em áudio (radio-fônica)</li> <li>• exposição escrita</li> <li>• exposição oral</li> <li>• panfleto e cartaz</li> </ul>	<p>contextos geográficos distintos; levantamento e pesquisa em fontes variadas para compreender a situação de produção e destinação do lixo na comunidade, cidade ou região em que está localizada a escola; entrevista com recicladores de lixo; produção de exposição escrita sobre o tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição oral sobre diferentes subtemas relacionados ao lixo, a ser apresentada para interlocutores concretos (por exemplo, turmas da educação infantil, pais e responsáveis). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, para aprender sobre a produção e a destinação do lixo em contextos geográficos distintos; levantamento e pesquisa, em fontes variadas, para compreender a situação de produção e destinação do lixo na comunidade, cidade ou região em que está localizada a escola; preparação de esquema para auxiliar na apresentação oral.</li> <li>• produção de panfletos a serem distribuídos nas turmas da escola (de diferentes anos/séries), em centros comunitários, igrejas, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, para aprender sobre a produção e a destinação do lixo em contextos geográficos distintos; levantamento e pesquisa, em fontes variadas, para compreender a situação de produção e destinação do lixo na comunidade, cidade ou região em que está localizada a escola; seleção de um aspecto a ser divulgado no panfleto; leitura e análise de panfletos variados.</li> <li>• produção de cartazes informativos para afixar nas diferentes dependências da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, para aprender sobre a produção e a destinação do lixo em contextos geográficos distintos; levantamento e pesquisa, em fontes variadas, para compreender a situação de produção e destinação do lixo na comunidade, cidade ou região em que está localizada a escola; leitura e análise de cartazes veiculados em campanhas públicas; produção e veiculação dos cartazes.</li> <li>• produção de chamadas em áudio para inserção na programação da rádio escolar ou veiculação através da internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de gêneros variados que abordem o tema lixo; audição e visualização de campanhas sobre o tema; produção de roteiro escrito da chamada. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Parece mas não é</i> (1998), de Joan Steiner, <i>A caminho de casa</i> (1996), de Libby Hathorn e Gregory Rogers, crônica <i>Lixo (O analista de Bagé, 1981)</i>, de Luiz Fernando Veríssimo, <i>Os rios morrem de sede</i> (1976), de Wander Piroli.</li> </ul>
<p><b>Ai que medo!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Medo e coragem</li> <li>• Noite e dia: pesadelo e ansiedade</li> <li>• O que assusta os adultos?</li> <li>• O que me assusta?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• edição de livro de contos, <i>causos</i> ou gibis. <i>Tarefas preparatórias:</i> coleta de narrativas orais ligadas à temática, a serem gravadas; transcrição das histórias coletadas; composição de pequenos contos ou histórias em quadrinhos a partir de histórias coletadas.</li> <li>• elaboração de resenhas para publicação em <i>sites</i> que aceitam comentários de leitores, em jornal ou rádio da escola.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>causo</li> <li>conto de terror e de mistério; conto policial</li> <li>história em quadrinhos</li> <li>resenha</li> </ul>	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de narrativas de mistério e de terror (por exemplo, os textos de Marcos Rey, Stella Carr, João Carlos Marinho, Conan Doyle, Edgar Allan Poe, Lygia Fagundes Telles), para compreender a literatura como um modo de experimentar, do seguro lugar do leitor, formas diversas de enfrentamento de problemas; discussão sobre formas diversas de enfrentamento de problemas para relacionar o lido com dados coletados em entrevistas e questionários em torno da temática do medo e da coragem; comparação de narrativas de mistério e de terror com fatos do cotidiano para observar que a literatura leva o leitor a pensar sobre a realidade; discussão a respeito das leituras: Quem são os personagens principais? O que fazem e o que parecem ser? Que outras características possuem? Como a narrativa evolui? Em que espaço acontecem as ações? Quem é o narrador? Qual a sua relação com o que é narrado? Que conseqüências isso tem para a narrativa? Como acontece o desfecho? Que influências esses aspectos possuem sobre o fato narrado?; redação de resenhas sobre as narrativas lidas e seus elementos constitutivos.</p>
<p><b>Isso só existe aqui</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como se organiza meu cotidiano?</li> <li>Meu bairro, minha casa</li> <li>Meu entorno: gentes, coisas, lugares</li> <li>Turista na minha cidade: itinerários</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>conto</li> <li>debate</li> <li>descrição de itinerários: oral ou escrita</li> <li>diários e cronogramas</li> <li>entrevista oral</li> <li>exposição escrita</li> <li>jogo eletrônico</li> <li>legenda (ligada à figura)</li> <li>panfleto</li> <li>propaganda: impressa, digital ou audiovisual</li> <li>romance</li> <li>verbeta de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confecção da enciclopédia da cidade, para publicação impressa ou digital. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos informativos de gêneros variados, orais e escritos e multimodais, que deem suporte ao tratamento do tema; identificação de pessoas, objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos, etc., que constituam o patrimônio cultural partilhado na cidade ou região da escola, por meio de consulta a fontes variadas; registros fotográficos de lugares, pessoas e objetos importantes na cidade; leitura de verbetes de enciclopédias impressas e digitais; seleção de itens a serem incluídos na enciclopédia e formulação dos verbetes; publicação. <i>Possibilidade de publicação do trabalho:</i> envio de alguns dos verbetes (considerados de maior interesse) a sites de tipo <i>wiki</i>, como contribuição da turma.</li> <li>criação de roteiro para jogo eletrônico (ou regras de jogos em geral), no qual os personagens, os locais, os desafios e as aventuras sejam representações do entorno da escola ou do ambiente do RS. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos literários contextualizados no universo do RS, rural ou urbano (por exemplo, Simões Lopes Neto, Josué Guimarães, Charles Kieffer, Sérgio Faraco e Moacyr Scliar, entre outros); destaque de personagens (retrato físico, sentimentos, comportamento e conflitos) e do contexto da ação (espacial e temporal).</li> <li>criação de avatar ou personagem baseado em tipos, heróis ou personagens locais, para participação em jogo eletrônico. <i>Tarefas preparatórias:</i> participação pelos alunos em jogos eletrônicos, com discussão das relações entre a figura do avatar, a noção de personagem e o conceito de estereótipo; leitura de textos literários que tematizem o gaúcho, destacando retrato físico, sentimentos, comportamento e conflitos e o contexto da ação (espacial e temporal); leitura de biografias de personalidades históricas e atuais gaúchas; discussão das relações entre os avatares, seus artefatos e sua linguagem: como falam, no jogo, esses personagens?</li> <li>confecção de campanhas publicitárias anunciando atrações da cidade ou região.</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de registros fotográficos e visuais; leitura de guias de viagens; visionamento/leitura e análise de campanhas turísticas audiovisuais e impressas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de panfleto com itinerários para visita à região onde está a escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> passeio e registro de cenas, imagens, etc.; leitura e análise de panfletos turísticos de regiões variadas do estado, país.</li> <li>• confecção de diários de viagem para publicação em brochura impressa ou organização de ciclo de apresentações orais. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de registros de viagens, em gêneros variados (crônicas, cartões postais, cartas); visionamento de programas em áudio e vídeo que tenham descrições de itinerários turísticos; realização de passeios.</li> <li>• confecção e publicação de livro sobre a história do bairro. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e visionamento de relatos e/ou vídeos sobre a história do bairro; elaboração de roteiro de entrevista; entrevistas com moradores antigos do bairro. Nas comunidades bilíngues, privilegiar a questão do uso das línguas: como as diferentes identidades linguísticas constituíram a história do bairro?</li> <li>• realização de exposição na escola com a temática da região, combinação entre imagens e textos explicativos. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos informativos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, que deem suporte ao tratamento do tema; identificação de pessoas, objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos que constituam o patrimônio cultural partilhado na cidade ou região da escola por meio de consulta a fontes variadas; registros fotográficos de lugares e coisas da cidade.</li> <li>• realização de debate sobre o que significa ser gaúcho. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos informativos de gêneros variados, orais, escritos e multimodais, que deem suporte ao tratamento do tema; leitura de textos literários contextualizados no universo do RS, rural ou urbano (por exemplo, dos autores Simões Lopes Neto, Josué Guimarães, Charles Kieffer, Sérgio Faraco, Moacyr Scliar, entre outros); destaque de personagens (retrato físico, sentimentos, comportamento e conflitos), do contexto da ação (espacial e temporal), da relevância e ordenação dos acontecimentos, da presença ou ausência do narrador e da forma de organização do texto; seleção de excertos ou personagens que exemplifiquem o que é ser gaúcho.</li> <li>• elaboração de panfletos de apresentação dos autores e obras. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo do espaço representado nos textos literários lidos (ver atividade anterior) e sua relação com o contexto ou biografia do autor, por meio de pesquisa e relação com o espaço geográfico que representam.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Mistério e mito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fantasia que explica o que eu não entendo</li> <li>• Mistérios de hoje, aqui: mitos contemporâneos, ficção científica</li> <li>• Mistérios de ontem, alhures: mitologias (indígenas, europeias, africanas, orientais)</li> <li>• Tipos sociais e personagens mitológicos</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto (oral e escrito)</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• lenda (oral e escrita)</li> <li>• mito (oral e escrito)</li> <li>• resenha</li> <li>• romance</li> <li>• verbete de dicionário de mitologia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de coletânea de histórias a ser divulgada oralmente e por escrito. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição de contos, lendas e mitos disponíveis em cd; atividades de leitura, estudo do texto e reconto pelos alunos; contação de contos orais, conhecidos ou recontados pelos alunos, a partir de coleta feita entre seus pais, avós, vizinhos; leitura de contos, lendas e mitos, reflexão sobre a coleta e o registro escrito de histórias orais; contação, pelos alunos de recontos a partir de contos, lendas e mitos selecionados, de modo que a coletânea inclua diferentes versões de uma mesma história; lançamento da coletânea em evento de contação de histórias organizado pela turma. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>O livro de ouro da mitologia</i> (2004), de Thomas Bulfinch, <i>Lendas do índio brasileiro</i> (s.d.), de Alberto da Costa e Silva, <i>As serpentes que roubaram a noite e outros mitos</i> (2001), de Daniel Mundukuru, <i>Contos e lendas da mitologia grega para jovens</i> (s.d.), de Claude Pouzadoux, entre outros.</li> <li>• produção de dicionário de mitos contemporâneos. <i>Tarefas preparatórias:</i> consulta a dicionários de mitologia; discussão da noção de mito contemporâneo e sugestões, pelos alunos, de personagens, histórias, artefatos, etc. que considerem mitológicos a partir da compreensão do mito; seleção dos verbetes a serem incluídos no dicionário; produção dos verbetes e organização final do dicionário para publicação em meio impresso.</li> <li>• produção de resenhas comparativas. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento da adaptação de contos fantásticos, histórias de ficção científica, etc., para o cinema e leitura do texto original; leitura de resenhas; escolha pelos alunos de história para confecção de resenha e produção de resenhas que comparem o texto original e a adaptação; publicação das resenhas em mural ou <i>blog</i>.</li> <li>• elaboração de cartazes sobre mitos. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de mitos clássicos (adaptações, como as de Ruth Rocha, Heloisa Prieto ou Monteiro Lobato, entre outros); realização de pesquisa sobre personagens mitológicos; produção de desenhos e textos explicativos a respeito dos mitos pesquisados; exposição na escola.</li> <li>• elaboração de painéis informativos multimodais sobre lendas para exposição na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de lendas de diferentes regiões/países; localização no mapa do lugar de origem; relação das características presentes nas lendas com o povo que a gerou (Quem são? Como vivem?); discussão de pontos de contatos entre o lido e a realidade.</li> <li>• criação de antologia de mitos e lendas para circulação na turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de lendas e mitos de diferentes regiões/países; localização no mapa do lugar de origem; relação das características presentes nas lendas e mitos com o povo que as gerou (Quem é? Como vive?); discussão sobre pontos de contato e de afastamento entre o lido e a realidade; apresentação dos mitos e lendas e montagem da antologia.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de debate sobre ficção e pesquisa científica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de ficção científica (Julio Verne, Richard Plat, Conor Kostick, mais longos; ou Angela Lago, Alexandre Jardin, mais curtos, entre outros); levantamento de temas e assuntos presentes nas leituras; pesquisa sobre assuntos de interesse da ciência em revistas, jornais, internet, etc.; organização dos achados; relacionamento com temas e assuntos presentes na literatura de ficção científica; convite a especialistas para participar do debate.</li> </ul>
<p><b>Esta língua é minha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falamos várias línguas!</li> <li>Falando com a galera</li> <li>Qual é a língua do meu nome?</li> <li>Relações entre linguagem e faixa etária</li> <li>Usos locais do espanhol/inglês/outras línguas (supermercado, moda, culinária, etc.)</li> <li>Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>cartilha</li> <li>exposição escrita</li> <li>exposição oral</li> <li>história em quadrinhos</li> <li>poema</li> <li>verbo de glossário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>exposição oral sobre a especificidade expressiva de uma gíria usada pelos alunos a ser apresentada à equipe de professores da escola, na reunião de pais ou aos colegas de outras turmas. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de palavras e expressões a partir de registros próprios, entrevistas, questionários; redação de esquema para apoio durante a apresentação.</li> <li>elaboração de glossário com gírias da turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> manutenção de diário de gírias; seleção das palavras e expressões a serem incluídas no glossário; consulta a dicionários e glossários; criação dos verbetes: definição, usos e circulação; elaboração da introdução do glossário defendendo o registro usado; organização do lançamento do glossário na escola; defesa oral da especificidade expressiva da gíria usada pelo grupo a ser apresentada no lançamento com ilustração de um ou mais termos.</li> <li>confeção de cartilha para introduzir interlocutores externos à linguagem do grupo a que pertencem. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de palavras e expressões a partir de registros próprios, entrevistas, questionários; confeção de quadros comparativos de expressões e usos relacionados a referentes e a contextos de referência semelhantes; leitura de textos informativos de gêneros variados, orais e escritos e multimodais (HQ), que deem suporte ao tratamento do tema: seleção de usos, expressões e itens a serem incluídos; produção de breve exposição escrita sobre cada um; organização da cartilha.</li> <li>criação de painel “Qual é a língua do meu nome?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento dos nomes e sobrenomes dos alunos, familiares, professores e funcionários da escola; estudo da origem dos nomes; estudo das adaptações para o português: O que fica igual? O que muda?; organização das informações para mostrar a variedade linguística dos nomes e as adaptações para o português.</li> <li>criação de painel “O espanhol/inglês/outras línguas no meu dia a dia”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento dos usos do espanhol/inglês/outras línguas em diversas áreas (nomes de estabelecimentos, produtos no supermercado e na farmácia, moda, culinária, esporte, propaganda, música, cinema, jogos, internet, saúde, etc.); discussão sobre as “fronteiras difusas” das línguas: O que é português/espanhol/inglês? Que outras línguas podemos identificar no português (línguas africa-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>nas, indígenas, italiano, árabe, alemão, japonês, entre várias outras); seleção e organização das informações para mostrar a convivência diária com várias línguas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>criação de um painel “Que línguas falamos?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento, com alunos e familiares, sobre línguas usadas no cotidiano: Com que outras línguas convivo diariamente? Onde uso essas línguas? Com quem? Em que lugares?; reflexão sobre o que significa “falar” várias línguas (“falar” versus “usar”; uso cotidiano, ao falar português, de palavras e expressões originárias de outras línguas); levantamento das funções das diferentes línguas no cotidiano da comunidade; reflexão sobre como o uso de diferentes línguas é uma marca de identificação com diferentes grupos; organização de informações para compor o painel para mostrar a variedade linguística no nosso dia a dia.</li> <li>criação de personagem de quadrinhos cuja fala revele uma identidade reconhecível e ligada aos grupos de pertencimento dos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de HQ que revelem ligação entre identidades e uso da linguagem ou que tratem dessa questão (por exemplo, Chico Bento, de Mauricio de Sousa; A volta da Graúna, do Henfil, Mafalda, de Quino, Charlie Brown, de Charles M. Schulz); análise da fala dos personagens e da relação linguagem e identidade; em grupos, criação de um personagem: que características terá? Como a fala pode revelar essas características?; elaboração de uma tira com o personagem para leitura na turma e identificação de suas características pela fala.</li> <li>exposição, por meio de cartazes ou recurso audiovisual, enfatizando a multimodalidade de poemas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas (Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Paulo Mendes Campos, Cecília Meirelles, Manuel de Barros, Sérgio Capparelli, Roseana Murray) observando a linguagem utilizada e inferindo o lugar de quem produz (autor), suas escolhas, a época de produção e também a quem a obra se destina (leitor); observação de que a língua se reinventa no texto literário (linguagem poética, jogo de palavras e ambiguidade do discurso), que os ruídos estão representados no poema (figuras de linguagem e criação de palavras para ampliar a expressividade do que se quer dizer), que há poemas que se ouve e que se veem (ênfase ao aspecto gráfico do poema, destacando formas fixas e poema-visual); relacionamento da leitura de poemas com outras artes em que o ritmo é importante, como a música e a dança.</li> </ul>

**Quadro 3**  
**Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos**  
**Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais**  
**7ª e 8ª séries/ 8ª e 9ª anos do ensino fundamental**

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Identities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coisas de criança e coisas de adulto</li> <li>• Juventudes</li> <li>• Os outros e eu: com quem me identifico; como o grupo me identifica; imagens de si e dos outros</li> <li>• Que lugar eu ocupo? Papéis sociais na turma e na escola ou na comunidade</li> <li>• Relações entre grupos: disputas, afinidades, pluralidade e respeito</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autobiografia</li> <li>• canção</li> <li>• conto</li> <li>• crônica</li> <li>• notícia radiofônica</li> <li>• novela</li> <li>• peça de teatro</li> <li>• perfil em <i>sites</i> de relacionamento</li> <li>• poema</li> <li>• resenha, oral e escrita, de um romance/história em quadrinhos/filme/peça de teatro, etc.</li> <li>• romance</li> <li>• verbete de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• montagem de perfis dos alunos (com fotografias e nota de apresentação pessoal) para publicação na internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e textos expositivos ligados à juventude e à exposição pública em <i>sites</i> de relacionamento para discussão oral; leitura de perfis em <i>sites</i> de relacionamento.</li> <li>• manutenção de programa de resenhas orais na rádio escolar ou <i>blogs</i> sobre obras que tratam da adolescência. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de contos, novelas, romances e peças de teatro (Sergio Capparelli, Ana Maria Machado, Lígia Bojunga, Walcyr Carrasco, Jane Tutikian, Luis Dill, Caio Riter, Alexandre Souza, Ivan Jaf, Louise May Alcott, Mark Twain, Charles Dickens, J. D. Salinger, Ann Mcpherson Aidan Macfarlane, Lívia Garcia-Roza, Clarice Lispector, Luis Vilela, entre outros); visionamento de filme ou peça de teatro que permita a reflexão sobre a temática.</li> <li>• divulgação na rádio escolar de notícias relacionadas à adolescência. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de reportagens e textos expositivos ligados à adolescência; audição e análise de programas radiofônicos de notícias; preparação de roteiro de texto jornalístico para divulgação radiofônica, com seleção de fatos que estejam relacionados à temática.</li> <li>• montagem de painel sobre o jeito de ser da turma a partir de gostos musicais. <i>Tarefas preparatórias:</i> escuta e análise de canções que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente sobre origens e pertencimento a diferentes grupos; atualização de conhecimentos prévios sobre gêneros musicais, bandas e cantores; levantamento de informações biográficas sobre os cantores estudados; reflexão sobre a letra das canções e sua relação com as imagens do clipe e com o tema focalizado; análise sobre como diferentes escolhas e comportamentos revelam o pertencimento a determinados grupos; reflexão sobre a influência do outro na construção da própria identidade; produção de cartaz sobre si próprio, descrevendo origens e influências para montagem do painel da turma.</li> <li>• elaboração de enciclopédia sobre bandas, cantores, artistas e gêneros musicais para publicação na internet e em meio impresso ou confecção de murais com músicas, cantores e bandas de que jovens de outros tempos gostavam. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura/visionamento de relatos e vídeos de bandas e cantores com os quais os alunos se identificam; pesquisa sobre músicas, cantores e bandas de diferentes estilos musicais que foram sucesso em diferentes épocas; elaboração de roteiro de entrevistas; realização de entrevistas com parentes, funcionários da escola, amigos; leitura de enciclopédia de música.</li> <li>• confecção de coletânea de contos, canções ou poemas autorais para divulgação na escola e na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de contos, canções e poemas (Sergio Capparelli, Rodrigo Lacerda, Caio Riter, Marina Colasanti, Elias José, Mario</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>Quintana, Manuel de Barros, entre outros): temática, composição e estilo; seleção de temáticas para as composições; escrita e reescrita dos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de sarau. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e seleção de poemas que digam respeito ao tema (Sergio Capparelli, Elias José, Mario Quintana, Manuel de Barros, entre outros); leitura expressiva dos poemas para análise conjunta dos sentidos que a leitura provoca (as diferentes interpretações, a disposição gráfica, as sonoridades e as marcas individuais, aguçando o olhar para a leitura sensível e crítica); divulgação do sarau através de panfletos e cartazes.</li> <li>realização de festival de canções. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição e interpretação de músicas que abordem o tema adolescência, pertencimento, relações de grupo, papéis sociais, etc.; criação de letra de música ou paródia de letra de música sobre um ritmo já existente (ou novo).</li> <li>montagem de exposição: “Jovens de ontem e de hoje”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de contos, crônicas, novelas ou romances relacionados ao tema (Lígia Bojunga, Walcyr Carrasco, Ana Maria Machado, Jane Tutikian, Luis Dill, Alexandre Souza, Ignácio de Loyola Brandão, Affonso Romano de Sant’Anna, Lygia Fagundes Telles, Ivan Jaf, Louise May Alcott, Mark Twain, Charles Dickens, J. D. Salinger, Ann Mcpherson e Aidan Macfarlane, Lívia Garcia-Roza, Clarice Lispector, Luis Vilela, entre outros), com leitura de capítulo ou excertos em inglês; contraposição de textos atuais a textos de outras épocas por meio de discussão em grande grupo; estudo de personagem (retrato físico, sentimentos e comportamento, suas atitudes e efeitos de suas escolhas); conhecimento do contexto da ação (espacial e temporal). Possibilidade de ampliação do projeto: a exposição ficará enriquecida se for acrescentado: “E nós?”, onde os alunos colocarão a sua condição de jovens e destacarão elementos da cultura juvenil de seus grupos.</li> <li>produção de esquete que atualize a peça teatral <i>Romeu e Julieta</i>, de William Shakespeare, e focalize a cultura juvenil através das caracterizações dos personagens e do conhecimento do contexto da ação. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura da peça (com leitura de alguma cena ou ato em inglês) para análise de personagens e suas relações (sentimentos e comportamento), do contexto da ação (espacial e temporal), de unidades dramáticas (atos, cenas e quadros) e seu significado; aproximação da tragédia de Shakespeare a diferentes atualizações feitas pelo cinema (Franco Zefirelli, Baz Luhrman); releitura dos textos de Shakespeare através de adaptações em quadrinhos.</li> </ul>
<p><b>Nós somos responsáveis e temos direitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deveres e responsabilidades do adolescente</li> <li>Direitos do adolescente</li> <li>Estatuto da Criança e do Adolescente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de ciclo de debates na escola sobre direitos e deveres dos diferentes membros da comunidade escolar. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de participantes, entre alunos, professores e funcionários da escola; seleção de tópicos, dentro da temática, a partir do conhecimento de quem se dispõe a participar; preparação para o debate, com busca de conteúdos, em diferentes fontes, para sustentar a argumentação; estabelecimento das regras de participação no debate: tempo, alternância de debatedores, escolha de mediador(es), etc.; divulgação do ciclo na escola; realização dos debates.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta aberta</li> <li>• código de conduta</li> <li>• debate oral</li> <li>• declaração</li> <li>• filme</li> <li>• notícia</li> <li>• novela</li> <li>• peça teatral</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração coletiva de código de conduta na escola e na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> discussão sobre responsabilidades dos estudantes com relação à vida na escola e na comunidade onde vivem; leitura de códigos de conduta diversos; elaboração coletiva e divulgação do código na escola.</li> <li>• elaboração de notícias sobre o não cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes no país, na cidade, no bairro ou na escola para publicação no jornal da turma ou da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de notícias, reportagens, entrevistas, editoriais, etc., sobre as condições de vida na infância e na adolescência, da legislação referente à infância e à adolescência e temas relacionados; visionamento de documentários sobre os mesmos temas, como <i>A invenção da infância</i> (2000), de Lílina Sulzbach; preparação de roteiro de entrevista; realização de entrevistas com membros da comunidade (alunos, pais, professores, ex-alunos, autoridades locais); organização e seleção das informações obtidas para escrever as notícias; edição dos textos pela turma para publicação no jornal.</li> <li>• composição coletiva de declaração de direitos do aluno para publicação na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de declarações de direitos; leitura de documentos legais relativos à infância, à adolescência e à família; visionamento de peças teatrais e filmes relacionados ao tema; discussão sobre os direitos dos alunos. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura da obra <i>Os estatutos do homem</i> (1977), de Thiago de Mello.</li> <li>• composição de carta aberta. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de cartas abertas sobre diferentes temas; leitura de textos de apoio de gêneros variados sobre as condições de vida na adolescência, da legislação referente à infância e à adolescência e sobre temas relacionados; discussão sobre a situação de interlocução: a quem a turma se dirige na carta aberta; produção e publicação.</li> <li>• realização de debate sobre culturas juvenis representadas na literatura. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de obras literárias selecionadas a partir do tema (Lígia Bojunga, Walcyr Carrasco, Ana Maria Machado, Jane Tutikian, Luis Dill, Ignácio de Loyola Brandão, Affonso Romano de Sant'Anna, Lygia Fagundes Telles, Ivan Jaf, Louise May Alcott, Mark Twain, Charles Dickens, J. D. Salinger, Ann Mcpherson e Aidan Macfarlane, Lívia Garcia-Roza, Clarice Lispector, Luis Vilela, entre outros); identificação de acontecimentos principais e secundários; relacionamento da ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual; destaque dos momentos determinantes no desenvolvimento da ação; localização da ação no tempo e no espaço; caracterização de personagens através da voz do narrador, da fala das próprias personagens ou de seu comportamento: assumem deveres e responsabilidades? Sentem-se responsáveis pelo presente e planejam um futuro? Fazem alguma coisa para mudar o que acham que está errado no presente? Têm poder para mudar? <i>Possibilidades de ampliação do projeto:</i> visionamento de filmes sobre o tema.</li> </ul>
<p><b>Deu no jornal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fato ou opinião: O que torna um fato notícia? Quais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de jornal da turma ou da escola, com diferentes seções (por exemplo, escola e comunidade; notícia e opinião, publicidade, etc.). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes jornais para levantamento dos temas que geram notícias e reportagens, sua relação com contextos e públicos distin-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>são os grandes temas das reportagens? Como distinguir fato de opinião?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Isso me interessa! O que dizem diferentes jornais sobre um mesmo tema?</li> <li>• O futebol no jornal, na música e na literatura: que lugar ocupam diferentes esportes em diferentes jornais? Qual é o lugar do futebol em comparação com outros esportes? Quem fala sobre futebol? Em que textos? Que relações são feitas entre o futebol e a vida?</li> <li>• O lugar do texto: Como está organizado o jornal? O que caracteriza os textos em diferentes cadernos e seções? O que mudaria no texto para ser publicado em outro caderno ou seção?</li> <li>• O que interessa ao jornal pode interessar à literatura?</li> <li>• Vozes do jornal: Quem fala? Quem está autorizado a falar? Com quem fala? Comoalaria se o público fosse outro?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cadernos e seções do jornal, de site e de blog (de acordo com os interesses dos alunos e/ou do projeto pedagógico em pauta): notícia, reportagem sobre temas diversos, nota em coluna social, previsão do tempo, coluna assinada, editorial, carta do leitor, agenda, entrevista, publicidade, charge, anúncio classificado, horóscopo, comentário, etc.</li> <li>• conto</li> <li>• crônica</li> <li>• crônica esportiva</li> <li>• debate radiofônico ou televi-</li> </ul>	<p>tos e com diversos cadernos e seções; visionamento de programas de notícias e reportagens em diferentes horários e redes de televisão; discussão do contraste entre as notícias e reportagens locais, nacionais e internacionais; levantamento de matérias para o jornal a partir de pesquisa de opinião sobre temas de interesse dos colegas e professores; levantamento de notícias e reportagens da escola e da comunidade, contraste com as notícias e reportagens da mídia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manutenção de <i>blogs</i> variados, com diferentes perfis, interlocutores e propósitos, para divulgação de notícias e reportagens. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de notícias e reportagens na internet; audição de programas de notícias e reportagens radiofônicas, em diferentes estações de rádio, em horários diversos; seleção de temas de interesse da turma e leitura de jornais para levantamento de pontos de vista; relação de pontos de vista com quem escreve e com a linha editorial do jornal; discussão sobre as temáticas escolhidas.</li> <li>• manutenção de notícias em jornal radiofônico, digital ou videogravado (inserção de peças não verbais sempre que necessário ao gênero: por exemplo, identidade sonora acompanhando o jornal radiofônico, etc.). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes gêneros jornalísticos, não apenas escritos, mas orais e multimodais; mesmas tarefas relacionadas aos projetos do jornal e do <i>blog</i> da turma.</li> <li>• produção de um <i>blog</i> com notícias, charges e comentários sobre os times de futebol da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de diferentes gêneros em diferentes mídias que tratem de futebol; atualização de conhecimentos prévios sobre textos (orais e escritos) sobre futebol; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; sensibilização para informações que geralmente compõem <i>sites</i> de diferentes times de futebol (nacionais e internacionais) e <i>blogs</i> de jogadores e técnicos; reflexão sobre diferentes textos sobre uma mesma partida, discutindo os diferentes pontos de vista sobre o mesmo jogo; reflexão sobre diferentes formas de narrar o mesmo fato de acordo com demandas de mídias diversas; reflexão sobre informações que compõem de futebol (razões para a seleção, propósito, interlocutores, etc.); discussão sobre o lugar do futebol no cotidiano e análise sobre como as regras do futebol são ou podem ser relacionadas a atitudes e comportamentos cotidianos; levantamento de opiniões sobre times, partidas, campeonatos, jogadores da escola; escrita das notícias, charges e comentários e criação do <i>blog</i>; edição dos textos pela turma para publicação no <i>blog</i>.</li> <li>• produção de painel ou <i>blog</i> da turma com crônicas escritas e debates orais sobre futebol. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e visionamento de matérias sobre um acontecimento do mundo do futebol em diferentes mídias; leitura e análise de crônicas de futebol em jornais e revistas; leitura de crônicas de futebol de diferentes épocas, com especial atenção aos grandes cronistas brasileiros (Nelson Rodrigues, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Armando Nogueira, entre outros); audição e visionamento de programas de debate sobre futebol; seleção dos acontecimentos escolares, locais e nacionais, que serão tema para a produção das crônicas e para a realização dos debates; gravação dos debates;</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>vo sobre eventos esportivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• filme</li> <li>• poema</li> </ul>	<p>postagem dos textos orais e escritos no <i>blog</i> ou confecção do painel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• construção de painel: o que interessa ao jornal pode interessar à literatura? <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos literários (por exemplo, Carlos Drummond de Andrade, Luis Fernando Verissimo, Rubem Braga, Cecília Meirelles, Moacyr Scliar, entre outros) e não literários que tratam do mesmo tema para problematizar a relação entre a notícia e a ficcionalização da notícia, e construir painel indicativo das semelhanças e diferenças entre gêneros literários e não literários.</li> </ul>
<p><b>Isso não tá legal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como a literatura pode falar do que não está legal?</li> <li>• Debates e encaminhamento de ações para mudança na turma, na escola, na comunidade</li> <li>• Infraestrutura básica e problemas do meio ambiente: lixo, esgoto, arruamento, poluição, transporte</li> <li>• Que problemas estamos enfrentando na turma, na escola e na comunidade?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ata</li> <li>• carta aberta</li> <li>• carta de solicitação</li> <li>• cartaz</li> <li>• cartum</li> <li>• debate regrado</li> <li>• entrevista radiofônica</li> <li>• fábula</li> <li>• <i>jingle</i></li> <li>• panfleto</li> <li>• poema</li> <li>• propaganda em meio impresso, em áudio ou em vídeo</li> <li>• questionário</li> <li>• tira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de atas e registros de decisões quanto a ações de mudança na turma, na escola ou na comunidade, através de debate regrado sobre problemas enfrentados nesses lugares. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento sobre problemas enfrentados na turma, na escola ou na comunidade; elaboração e aplicação de questionários com colegas, funcionários da escola, moradores do bairro; organização do debate, estabelecendo participantes e regras de participação: tempo, alternância de debatedores, escolha de mediador(es), etc.; apresentação e discussão de resultados obtidos.</li> <li>• produção de cartas de solicitação e de carta aberta para encaminhamentos relacionados às decisões da turma, a serem efetivamente publicadas (enviadas ou apresentadas a quem compete resolver os problemas, no caso da solicitação, e difundidas, no caso da carta aberta). <i>Tarefas preparatórias:</i> debate regrado para decisão de pautas coletivas para mudança; leitura de textos, orais e escritos, em diferentes gêneros que deem apoio à elaboração de argumentos para propostas de mudanças.</li> <li>• realização de entrevista radiofônica para veiculação na rádio escolar ou por meio digital. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção de vozes autorizadas para darem informações sobre um dos temas da unidade, considerando sua liderança na comunidade, seu conhecimento especializado, sua representatividade junto aos alunos, etc.; audição e discussão de programas de entrevista no rádio, com comparação entre entrevistas com vozes autorizadas e entrevistas com pessoas selecionadas aleatoriamente; discussão do papel do entrevistador e da linguagem por ele utilizada; planejamento da entrevista, realização e veiculação.</li> <li>• produção de uma campanha para resolver problemas na turma, na escola ou na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> entrevistas e questionários para levantamento de problemas; análise de campanhas relacionadas às problemáticas levantadas; debates para levantamento de soluções e ações necessárias para a campanha escolhida; decisões sobre a elaboração da campanha: a partir de discussão sobre público-alvo, suportes disponíveis, formato, etc., escolher os gêneros que serão incluídos: cartaz, propaganda, panfleto, <i>jingle</i>, etc.. Trabalho de leitura e análise sobre cada gênero selecionado e produção dos textos para a campanha.</li> <li>• elaboração de painel para problematizar a relação das fábulas com o tema e com o contexto de produção.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de fábulas e de releituras relacionadas ao tema (Millor Fernandes, Luis Fernando Verissimo, Mario Prata, Márcia Kupstas, entre outros); exploração da intertextualidade, do humor, das marcas de metalinguagem e suas relações com o contexto; identificação de problemas levantados e relação com o contexto de produção dos textos; debate a partir da aproximação entre fábulas de ontem e de hoje: moralidades, sátiras e paródias; produção de materiais para constituir o painel. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com obras em espanhol ou em inglês.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de sarau de poemas.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas (Manuel Bandeira, Ferreira Gullar, Carlos Drummond de Andrade, entre outros) para ampliar o sentido do tema estruturante: relacionamento entre sensações e impressões com a exploração material das palavras e sua organização; observação das possibilidades rítmicas presentes; seleção de poemas para realização do sarau, escolhendo uma maneira criativa de apresentá-los (por exemplo, colocar um ritmo atual como o rap ou o rock; desenvolver coreografia para acompanhá-los; lê-los em jogral, etc.) e entremear a apresentação com algumas reflexões produzidas, à maneira de um programa de TV. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com obras em espanhol ou em inglês.</p>
<p><b>Adolescer: que bicho é esse?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A beleza está nos olhos de quem a vê: padrões de beleza em diferentes contextos (situações, lugares e épocas)</li> <li>Criança, adolescente, adulto em diferentes culturas: como os conceitos mudam de acordo com padrões culturais em diferentes épocas e lugares</li> <li>Culturas juvenis: na vida e na literatura</li> <li>Puberdade: grilos e cismas</li> <li>Puberdade: o que dizem as revistas?</li> <li>Puberdade: o que dizem os especialistas?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>anúncio publicitário</li> <li>artigo de divulgação científica</li> <li>conto</li> <li>crônica</li> <li>exposição oral e escrita</li> <li>auto</li> <li>legenda (ligada a figura)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>criação de um <i>blog</i> sobre estilos de vida de adolescentes pertencentes a diferentes culturas.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diversas fontes (reportagens de revistas para a faixa etária, depoimentos de especialistas ou de pessoas de diferentes culturas); pesquisa na internet em <i>blogs</i> de adolescentes de vários lugares do mundo e páginas que abordem o tema adolescência; produção de relatos de experiência e exposições sobre costumes, cotidiano e gostos; entrevistas com colegas e amigos sobre hábitos, cismas e planos para o futuro; confecção de quadros comparativos entre ser adolescente em diferentes culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>confecção de cartaz ou mural com quadros, tabelas e gráficos relativos a padrões de beleza em diferentes contextos e épocas.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> estudo de publicidades de diferentes revistas (de épocas e lugares distintos) para análise de padrões de beleza; entrevista com colegas, familiares, membros da comunidade, especialistas sobre padrões de beleza em diferentes contextos e sobre os conceitos de “criança, adolescente, adulto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>confecção de manual especializado em dúvidas de adolescentes.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento (com alunos mais velhos, com especialistas) de grilos e cismas da puberdade; análise dos temas tratados em sites especializados (por exemplo: Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente <a href="http://www.direitosdacrianca.org.br">www.direitosdacrianca.org.br</a>; Fundação Abrinq <a href="http://www.fundabrinq.org.br">www.fundabrinq.org.br</a>), para seleção e análise de diferentes aspectos relacionados à temática; leitura de revistas especializadas sobre o tema e seleção de aspectos a constarem do manual; produção de resumos de textos informativos sobre o tema e de artigos curtos de divulgação científica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>preparação de apresentações orais sobre a temática escolhida: mitos da puberdade; padrões de beleza; criança, adolescente e adulto como conceitos variáveis.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>quadro, tabela e gráfico</li> <li>relato de experiência oral e escrito</li> <li>reportagem</li> <li>resumo</li> <li>romance</li> </ul>	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> (ver tarefas preparatórias dos projetos anteriores) elaboração de roteiro de apresentação; preparação de apresentação sobre o tema em <i>PowerPoint</i> ou em lâminas para uso em retroprojetor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>montagem de exposição sobre “Culturas juvenis: na vida e na literatura”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de narrativas literárias relacionadas ao tema (Walcyr Carrasco, Flávio de Souza, Nilza Rezende, Márcia Kupstas, Ana Maria Machado, Jane Tutikian, Luis Dill, Ivan Jaf, Louise May Alcott, Mark Twain, Charles Dickens, J. D. Salinger, Ann Mcpherson, Aidan Macfarlane, Fernando Sabino, Moacyr Scliar, Lívia Garcia-Roza, João Antonio, Luiz Vilela, entre outros); formação de grupos para, a partir da análise dos personagens, do tempo e do espaço em que estão inseridos, observar e documentar como o conceito de juventude muda de acordo com padrões culturais em diferentes épocas e lugares; levantamento de dados sobre o modo de vestir, as diversões, preferências musicais, relacionamento entre pais e filhos, nos textos literários lidos e em jornais e revistas, contrastando ou complementando com a observação da sua condição de jovem; seleção de citações sobre “jovens hoje” em jornais, revistas e na literatura; busca e exposição de roupas, objetos, recordações de jovens de outros tempos (pais, tios, avós, etc.); redação de depoimentos pessoais; organização da exposição dos materiais em lugar de destaque na escola. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> agregar a observação do mesmo aspecto no cinema.</li> <li>encenação de peça teatral. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Auto do Busão do Inferno</i> (2008), de Álvaro Cardoso Gomes; observação da ironia como recurso de linguagem e do humor como efeito de sentido; destaque da relação entre o auto escrito, representado pelos personagens da obra, e o <i>Auto da Barca do Inferno</i>, de Gil Vicente; leitura de excertos de Gil Vicente; pesquisa do gênero dramático “auto” e levantamento de possibilidades para a encenação; adaptação de texto para encenação. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de outros textos clássicos adaptados a jovens leitores.</li> </ul>
<p><b>Quem disse que não posso participar?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Classes sociais e direitos na sociedade</li> <li>Exclusão e inclusão: o que define pertencimento a um grupo social?</li> <li>Homogeneidade e singularidade: o que define “a maioria” e “minorias”? O que torna alguém diferente da maioria?</li> <li>Literatura, ética e pluralidade cultural</li> <li>Viva a diferença! Os direitos de minorias; cotas; projetos e programas de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>envio de cartas de denúncia ou de reclamação de direitos para jornais ou órgãos que trabalham com inclusão social. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento e discussão de problemas de exclusão, enfrentados na escola e na comunidade; leitura de legislação para fundamentar a denúncia ou a reclamação; análise de cartas de denúncia e de reclamação; escrita das cartas, individualmente ou em grupos.</li> <li>construção de um <i>blog</i> para veicular reportagens (escritas ou audiovisuais) sobre projetos e ações de inclusão social na escola e na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de práticas sociais das quais os alunos participam ou não, de diferentes grupos sociais e o que os identifica, de direitos de minorias (<i>gays</i>, deficientes físicos, surdos, indígenas, cegos, etc.), de ações de inclusão social; confecção de tabelas e gráficos com os resultados dos levantamentos; discussão sobre a seleção de informações de acordo com propósito e interlocutores escolhidos; escrita de reportagens; análise de <i>blogs</i> existentes relacionados ao tema (como são organizados, qual é o público-alvo, que informações veiculam, etc.); criação do <i>blog</i> (escolha de público-alvo, nome, leiaute, decisões sobre manutenção de postagens, etc.); edição coletiva das</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>inclusão social</p> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta de denúncia ou de reclamação de direitos</li> <li>• debate oral</li> <li>• lei, decreto, código jurídico (excertos relacionados ao tema)</li> <li>• novela</li> <li>• palestra</li> <li>• reportagem escrita ou audiovisual</li> <li>• resumo oral</li> <li>• tabela e gráfico</li> </ul>	<p>reportagens e postagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de ciclo de palestras sobre o tema na escola, com convite a especialistas, e veiculação de resumos na rádio escolar. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura ou visionamento de textos de gêneros variados, orais e escritos, que deem suporte ao tratamento do tema; organização de notas sobre a palestra, leitura, audição e visionamento de resumos de palestras ou conferências; planejamento dos resumos, realização e veiculação.</li> <li>• realização de debate com colegas (da turma, de outras turmas) e com a comunidade sobre possibilidades de inclusão. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento, na escola e no bairro, de injustiças e preconceitos sofridos por colegas, funcionários e moradores; leitura de declarações de direitos humanos e de minorias; pesquisa sobre ações de inclusão social na internet; elaboração de projetos de inclusão social.</li> <li>• debate sobre “Ética, cidadania e pluralidade cultural”, organizado em torno de textos para estimular a discussão sobre valores, atitudes e comportamentos pessoais e sociais em diferentes contextos ao longo do tempo. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição em pequenos grupos, das leituras das novelas: <i>Ataque do comando P.Q.</i> (2001), de Moacyr Scliar; <i>Cidadela de Deus: a saga de Canudos</i> (2000), de Gilberto Martins; <i>Dez dias de cortiço</i> (2005), de Ivan Jaf; identificação da intertextualidade com as obras <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> (1915), de Lima Barreto; <i>Os sertões</i> (1902), de Euclides da Cunha; <i>O cortiço</i> (1890), de Aluísio Azevedo; caracterização da estrutura dos textos lidos para identificar e avaliar pontos de vista sustentados pelos autores; destaque de excertos e estabelecimento de relações significativas com diferentes contextos sociais e políticos, considerando princípios de ética, cidadania e pluralidade cultural; discussão de pontos de vista e opiniões diante das questões polêmicas apresentadas.</li> </ul>
<p><b>“Amor é prosa, sexo é poesia” (Arnaldo Jabor)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amor e sexo na literatura</li> <li>• Dois é bom...: sentimentos que balançam</li> <li>• Gravidez na adolescência no Brasil e no exterior: tem que usar camisinha? Prevenção de gravidez na adolescência; doenças sexualmente transmissíveis</li> <li>• Sexo e lei</li> <li>• Sexo e mídia</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta do leitor ou do telespectador</li> <li>• chamada em áudio (radiofônica)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de glossário com termos referentes a relacionamento em diferentes épocas. <i>Tarefas preparatórias:</i> entrevista com familiares e colegas para levantamento de informações; leitura de glossários variados; discussão da estrutura dos verbetes; seleção dos verbetes, formulação e organização do glossário.</li> <li>• gravação de narrativas, drama e poemas (integrais ou em excertos) para apresentação na escola: “Todos falamos de amor”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e escolha de textos que tratem do tema (ver sugestões nos projetos a seguir); seleção de textos ou excertos; divisão das obras selecionadas entre os leitores e preparação de leitura expressiva; gravação e audição dos trabalhos dos alunos (ver leitura coletiva de <i>Dom Casmurro</i>, denominada <i>1000 Casmurros</i>, no site <a href="http://www.milcasmurros.com.br">www.milcasmurros.com.br</a>).</li> <li>• publicação de resenhas sobre obras literárias e filmes sobre o tema no jornal da escola ou em <i>blog</i>. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas sobre o tema amor (Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Mário Quintana, Carlos Drummond de Andrade; Almeida Garret, Camões, Álvaro de Campos, entre outros); peças de teatro de William Shakespeare (<i>Muito barulho por nada</i> ou <i>Megera domada</i>; <i>Sonhos de uma noite de verão</i> e <i>Romeu e Julieta</i>); narrativas (<i>De Paris, com amor</i> (1999), de Lino</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• crônica</li> <li>• debate público</li> <li>• filme</li> <li>• panfleto</li> <li>• peça teatral</li> <li>• poema</li> <li>• questionário</li> <li>• relatório de pesquisa (oral)</li> <li>• resenha</li> <li>• romance</li> <li>• tabela e gráfico</li> <li>• verbete de glossário</li> </ul>	<p>de Albergaria, <i>Cartas de amor à Heloísa</i> (1996), de Graciliano Ramos, <i>Griffin &amp; Sabine</i> (1994), de Nick Bantok, <i>Longe como meu querer</i> (1997), de Marina Colassanti, <i>Histórias de amor</i> (1997), de Lygia Fagundes Telles e outros, <i>A palavra é... amor</i> (1988), coletânea de Machado de Assis e outros, <i>Caminhando na chuva</i> (1988), de Charles Kiefer, <i>Doce paraíso</i> (1987), de Sérgio Faraco, <i>Mais dia, menos dia, a paixão</i> (2002), de Nelson de Oliveira); exploração dos textos em relação aos elementos constitutivos dos gêneros a que pertencem, destacando os usos de linguagem; observação do tratamento literário dado ao tema nos diferentes gêneros e momentos históricos; visionamento de filmes para debate da temática (por exemplo, <i>Juno</i> (2007), dirigido por Jason Reitman; <i>Como água para chocolate</i> (1992), dirigido por Alfonso Arau; <i>Belle époque</i> (1992), dirigido por Fernando Trueba); composição de resenhas a partir da leitura de textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• envio de carta (individual ou coletiva) para revista, TV ou jornal, posicionando-se com relação ao tratamento dado à sexualidade nas diferentes mídias. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento e análise, em revistas, jornais e TV, de notícias que tratam da temática para discussão sobre o que está acontecendo e por que é notícia; levantamento e análise de como a temática é tratada nas novelas de TV; produção da carta.</li> <li>• realização de debate sobre um dos subtemas. <i>Tarefas preparatórias:</i> formulação coletiva de questionário e coleta de dados na comunidade; entrevistas com especialistas; levantamento da legislação em relação ao sexo: direitos das minorias, discriminação, etc.; organização do debate (convites, apresentação dos resultados dos questionários e entrevistas, organização do programa e do debate).</li> <li>• realização de campanha de conscientização sobre prevenção de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre o tema a partir da leitura de textos de gêneros variados; definição das peças a serem produzidas; organização e produção da campanha (panfletos para distribuição na escola ou na comunidade, chamadas em áudio para inserção na programação da rádio escolar ou veiculação através da internet).</li> <li>• realização de festival “Ainda se morre de amor?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura da obra <i>Para tão longo amor</i> (2003), de Álvaro Cardoso Gomes; problematização do título do livro Parece familiar? e desafio à descoberta do poema a que ele se refere; leitura expressiva do soneto <i>Sete anos de pastor Jacó servia</i>, de Luis de Camões; debate sobre a expectativa de leitura da novela após a leitura do poema (Conhecendo o poema, o que o leitor imagina que encontrará na narrativa?); observação dos aspectos constitutivos da narrativa: estudo das personagens; identificação dos narradores e da relação entre ambos; problematização do ponto de vista da narrativa (o autor, ao se colocar como personagem, parece estar narrando um fato real, usando de um recurso para dar verossimilhança a um fato fictício); destaque de aspectos da história que tenham relação com o entorno dos alunos e realização de debate para avaliação crítica do texto lido em relação ao tema amor; seleção de diferentes histórias de amor “que provoquem lágrimas” e apresentação ao grande grupo por meio de declamação, leitura dramática ou esquetes teatrais de excertos ou de resumos das histórias.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p><i>Possibilidades de ampliação do projeto:</i> visionamento de filmes, seriados e novelas de TV para debater o conceito de amor que circula no senso comum hoje; leitura de <i>Romeu e Julieta</i> (1597), de Shakespeare (com leitura de alguma cena ou ato em inglês), e debate sobre a atualização do tema; leitura de romances românticos (<i>Lucíola</i> (1862), de José de Alencar, e outros) para discutir a evolução do conceito e dos valores sociais relativos ao amor através dos tempos.</p>
<p><b>Esse lugar eu quero conhecer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer esse lugar vale a pena: cidades que dão o que falar</li> <li>• Conhecer o meu estado vale a pena: viagem pelo RS</li> <li>• Lugares reais e criados pela imaginação</li> <li>• Outras gentes, coisas, lugares</li> <li>• Viagem dos sonhos</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta pessoal</li> <li>• cartão postal</li> <li>• crônica</li> <li>• diário e relato de viagem</li> <li>• exposição oral e escrita</li> <li>• guia turístico</li> <li>• propaganda impressa, radiofônica ou audiovisual</li> <li>• reportagem</li> <li>• roteiro de passeio ou de viagem</li> <li>• roteiro e cronograma de viagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de campanhas publicitárias (impressas ou audiovisuais), anunciando atrações do lugar visitado ou a ser visitado. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e campanhas publicitárias sobre lugares diversos; seleção de um lugar para ser divulgado para um público específico; pesquisa de imagens na internet para compor a campanha.</li> <li>• elaboração de reportagem a ser publicada no Caderno de Turismo do jornal da cidade sobre um lugar, um povo. <i>Tarefas preparatórias:</i> identificação de pessoas, objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos, etc., que constituam o patrimônio cultural de lugares e culturas de interesse da turma; leitura de textos de gêneros variados, orais e escritos e multimodais, que deem suporte ao tratamento do tema.</li> <li>• realização de uma visita pela turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> confecção de roteiro e cronograma de tarefas; leitura ou visionamento de material de divulgação do lugar de visitação; elaboração de lista de perguntas para guia turístico.</li> <li>• confecção de diários de viagem e de relato para outras turmas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de registros de viagens, em gêneros variados (cartões-postais, cartas ou narrativas de ficção, tais como <i>Kafka e a boneca viajante</i> (2008), de Jordi Sierra i Frabra, ou <i>O Brasil das placas - viagem por um país ao pé da letra</i> (2008), de José Eduardo Camargo, <i>Viagem ao Rio Grande do Sul</i> (1820), de Saint-Hilaire (disponível no site do Senado Federal) e <i>A viagem de um naturalista ao redor do mundo</i> (2008), volumes 1 e 2, de Charles Darwin (tradução de <i>The Voyage of the Beagle</i> (1839), visionamento de registros fotográficos e visuais por viajantes; realização de passeio; registro de cenas, imagens, etc., para elaboração de diário; apresentação e discussão na turma sobre trechos dos diários dos colegas; organização de informações para elaboração de relato coletivo para apresentação a outras turmas.</li> <li>• realização de exposição na escola (ou filme) com a temática do lugar visitado, combinação entre imagens e textos explicativos. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de registros fotográficos e visuais por viajantes; leitura/visionamento de material de divulgação do lugar de visitação; passeio e registro de cenas, imagens, etc.; seleção de informações e de cenas e elaboração dos textos explicativos.</li> <li>• confecção de um guia turístico do Estado do Rio Grande do Sul. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e exposição de guias turísticos diversos; leitura de excertos de guias turísticos sobre diferentes cidades e países; apresentação oral de diferentes seções de um guia turístico; leitura de material sobre o Rio Grande do Sul: livros de fotografia, guias turísticos, sites da internet; decisão sobre público-alvo e línguas a serem usadas no guia; seleção de tópicos para os capítulos do guia; divisão de tarefas; coleta de materiais e produção dos textos.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de uma exposição: “Viajando com os personagens!”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de narrativas clássicas ou excertos da literatura universal (<i>A ilha do tesouro</i> (1873), de R.L. Stevenson; <i>Viagens de Gulliver</i> (1726), de Jonathan Swift; <i>A volta ao mundo em 80 dias</i> (1872) ou <i>Cinco semanas num balão</i> (1863), de Julio Verne; <i>Aventuras de Huckleberry Finn</i> (1884), de Mark Twain; <i>O lobo do mar</i> (1904), de Jack London; <i>Lord Jim</i> (1900), de Joseph Conrad, entre outros); observação dos aspectos constitutivos da narrativa: caracterização de personagens (mostradas pelo ponto de vista do narrador, pelos próprios personagens ou suas ações); identificação de acontecimentos principais e secundários; relacionamento da ordem real dos acontecimentos com a ordem de aparecimento no texto; destaque dos momentos determinantes no desenvolvimento da ação; localização da ação no tempo e no espaço, elaboração de um quadro síntese das experiências vivenciadas pelo personagens-viajantes; seleção de textos verbais ou não verbais (relatos escritos, mapas, desenhos, fotos, maquetes) que expressem a compreensão das obras lidas; elaboração de texto para a exposição.</li> <li>realização de exposição “Lugares reais, lugares imaginados”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura integral ou de excertos da obra <i>Cidades invisíveis</i> (1972), de Ítalo Calvino, para problematização do espaço como recurso literário: espaços e cidades como dimensões físicas, reais X espaços e cidades como expressão de sentimentos e experiências humanas, em permanente transformação: O que é real? O que é sonho? O que é imaginação?; relação de excertos da obra com os espaços conhecidos.</li> <li>confeção de um guia de viagens ou produção de um livro para compor acervo da biblioteca da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura da série <i>Traçando</i> (Porto Alegre, Paris, Roma, Nova York, Madrid, Japão), de Luiz Fernando Verissimo e Joaquim da Fonseca; discussão a partir do suporte: Que tipo de texto é este? Como se dá a parceria entre cronista e ilustrador? Cada um tem estilo próprio? Sacrificam o estilo próprio em prol de um efeito comum? Como o leitor reage ao que é mostrado? Que relação tem o que retratam com a realidade? Por quê?; identificação de uma cidade que o grupo gostaria de “traçar”, elaboração de roteiro; construção de um mapa de ideias a explorar sobre a cidade a ser traçada; distribuição de tarefas de pesquisa; produção de textos que comentem o espaço a partir de um olhar mais emotivo; produção de imagens que documentem as descobertas do texto verbal e/ou ampliem o olhar do escritor; reunião dos materiais e montagem do sumário.</li> </ul>
<p><b>“Tempo mano velho”</b> (Pato Fu)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Como nossos pais” (Belchior): tudo muda? O que muda e o que permanece igual?</li> <li>A sabedoria dos mais velhos: o que os mais velhos nos ensinam?</li> <li>O futuro a nós pertence: nossa participação na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confeção de painéis que contam uma história. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento, com pessoas mais velhas, sobre objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos, valores, etc., de outras épocas e de hoje; coleta de informações a partir de entrevistas e de depoimentos ou registro em áudio dos relatos orais e depoimentos das pessoas ouvidas; coleta de fotografias e objetos; organização de painel, com relatos orais e escritos, depoimentos e entrevistas; exposição de artefatos coletados.</li> <li>confeção de uma linha de tempo do bairro, da cidade, do país. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento, em jornais e revistas antigas, de fatos que fizeram a história.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>construção do futuro (pessoal, na comunidade, no mundo); expectativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando a ficção vira realidade</li> <li>• Saudade não tem idade! Objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos, valores que não existem mais</li> <li>• Se queres conhecer o futuro, olha para o passado: a história da comunidade, da cidade</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autobiografia</li> <li>• biografia</li> <li>• conto de ficção científica</li> <li>• debate oral</li> <li>• depoimento narrativo</li> <li>• entrevista</li> <li>• exposição oral</li> <li>• filme de época</li> <li>• filme de ficção científica</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• horóscopo</li> <li>• relato de experiência</li> <li>• romance histórico</li> <li>• verbete de acervo de museu</li> <li>• verbete de glossário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de uma linha de tempo dos fatos que marcaram a história familiar. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento da história da família, através de entrevistas com pais, tios, avós.</li> <li>• realização de uma exposição na escola de objetos antigos da família, com textos descrevendo o objeto, época e uso. <i>Tarefas preparatórias:</i> organização de visita a museu para levantamento de objetos, rituais, lugares, hábitos cotidianos, valores que não existem mais.</li> <li>• realização de debate a partir da leitura do livro <i>Juca e Joyce: memórias da neta de Monteiro Lobato</i> (depoimento a Márcia Camargos, 2007). <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de conhecimentos prévios sobre Monteiro Lobato; leitura da apresentação do livro; esclarecimento sobre como é realizado um trabalho de história oral; exame do sumário do livro para identificação dos temas abordados; leitura integral da obra; observação das fotografias que acompanham o relato e reconhecimento das personagens apresentadas pelo texto; observação dos quadros explicativos e notas de rodapé com informações sobre o período em que Lobato vivia para problematizar leitura de hipertextos, em que a linearidade do relato é substituída pela causalidade da narrativa; destaque dos hábitos, situações e posicionamentos morais que aparecem na obra e que hoje parecem estranhos: O que mudou? O que não mudou?; formulação de hipóteses sobre a ordem dos acontecimentos, contrastando com a ordem do relato; apresentação das hipóteses ao grande grupo; discussão a partir do relacionamento com o contexto dos alunos (Alguma situação ou personagem faz lembrar de algo já vivenciado por familiar ou alguém próximo?); discussão sobre as principais diferenças entre a época atual e a de Monteiro Lobato (Quais dizem respeito à vida prática? Quais as diferenças do ponto de vista moral?).</li> <li>• produção de paródia de horóscopo para o jornal ou para a rádio da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e audição de horóscopos em diferentes mídias; leitura de textos de gêneros variados para discussão sobre astrologia, diferentes horóscopos, mapas astrais, características dos signos, valores atribuídos a previsões do futuro em diferentes culturas, etc.; estudo do uso de recursos linguísticos para a construção de horóscopos; leitura de paródias de outro gênero para compreender função social e efeitos de sentido; elaboração coletiva de uma paródia de um horóscopo com base nas características dos signos. Possibilidade de ampliação do repertório literário: <i>Horóscopo para os que estão vivos</i> (1984), de Thiago de Mello.</li> <li>• exposição oral para colegas sobre o que provavelmente vão vivenciar no futuro. <i>Tarefas preparatórias:</i> entrevistas com alunos do ensino médio, leitura, audição e visionamento de textos que digam respeito à vida de jovens; preparação da exposição oral, elaboração de esquemas e roteiros, elaboração de material de apoio (PowerPoint, cartaz).</li> <li>• realização de debate sobre a relação ciência-tecnologia-sociedade-ficção. <i>Tarefas preparatórias:</i> discussão a respeito do que dizem cientistas sobre a ciência (por exemplo: "Toda a ciência nada mais é do que o refinamento do pensar cotidiano." (Einstein); "A ciência não é apenas um catálogo de fatos não relacionados entre si. É uma criação da mente humana,</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>com seus conceitos e ideias livremente inventados." (Einstein); "A ciência é antes uma maneira de pensar do que propriamente um conjunto de conhecimentos." (Sagan); "Muitos cientistas tendem a ser reticentes quanto a descrever seu próprio sentimento de deslumbramento diante do nascimento de uma hipótese extravagante. É uma pena, porque esses raros momentos exultantes desmistificam e humanizam o trabalho científico." (Sagan); "Não tenho receio de afirmar que, se sobrevivermos, a ficção científica terá dado uma contribuição vital para a continuidade e a evolução de nossa civilização." (Sagan); "A ficção científica de hoje é o fato científico de amanhã." (Hawking)); leitura de narrativas de ficção científica (<i>Volta ao mundo em 80 dias</i> (1872), <i>Viagem ao redor da lua</i> (1869), <i>Paris no século XX</i> (1994), de Julio Verne; <i>Épico</i> (2007), de Conor Kostick; <i>Operação buraco de minhoca</i> (2007), de Laura Bergallo; <i>Os melhores contos brasileiros de ficção científica</i> (2008), org. Roberto de Sousa Causo; <i>Eu, robô</i> (1950), coleção <i>História de robôs</i> (2005), de Isaac Asimov; <i>Crônicas marcianas</i> (1951), <i>Fahrenheit 451</i> (1953), <i>A bruxa de abril e outros contos</i> (2004), de Ray Bradbury; <i>A máquina do tempo</i> (1895), <i>O homem invisível</i> (1897), <i>A guerra dos mundos</i> (1898), de H.G.Wells; a série <i>Odisséia no espaço</i> e a série <i>Rama, ou contos de Arthur Clarke</i>, <i>La vuelta al día en ochenta mundos</i> (1967), de Julio Cortázar; entre outros (leitura de excertos ou capítulos em espanhol ou inglês); observação da literatura como forma de pensar sobre a realidade a partir da ciência, projetando-se para o futuro por meio da ficção: levantamento de temas e assuntos presentes nas leituras; pesquisa sobre questões de interesse da ciência e da tecnologia; estudo do tempo e função premonitória do gênero: a vida imita a arte?; entrevista com especialistas (cientistas e escritores) sobre o tema; organização da entrevista em relato para apresentação no debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• escrita coletiva de conto de ficção científica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e visionamento de filmes de ficção científica para levantamento de expectativas quanto à vida futura; leitura de conto e romance de ficção científica (ver sugestões no projeto anterior); análise dos elementos de interlocução envolvidos no pacto de leitura dos contos e de elementos composicionais e estilísticos; produção e publicação.</li> <li>• montagem de painel, intitulado "Quando a ficção vira realidade". <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisar ideias, situações ou ações de base científica antecipados pela literatura que tenham sido confirmados ou estejam sendo pesquisados pela ciência e tecnologia (uma parceria com a disciplina de Ciências tornará este projeto mais interessante).</li> <li>• criação de HQ ou de curta metragem de ficção científica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de HQ de ficção científica (<i>Flash Gordon</i>, <i>Descobridores do desconhecido</i> ou inúmeros mangás japoneses, entre outros) ou de filmes (<i>2001 - Uma Odisseia no Espaço</i>, <i>Jornada nas Estrelas</i>, <i>Guerra nas Estrelas</i>, <i>Inimigo Meu</i>, <i>Duna</i>, <i>Metrópolis</i>, <i>Blade Runner</i>, <i>Matrix</i>, entre outros); problematização das tecnologias e das formas de organização social que aparecem nos textos, ampliando a relação entre ficção e realidade; análise dos recursos multimodais de HQ e de filmes;</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>criação de personagens e do enredo; planejamento (com divisão de tarefas) para a confecção da HQ ou de um curta-metragem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de glossário de expressões de ontem e de hoje. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos e visionamento de filmes de diferentes épocas; discussão sobre o que era diferente e o que permanece igual; levantamento de expressões relativas a diferentes tópicos com análise e pesquisa (com familiares mais velhos e no dicionário) de seus significados ontem e hoje.</li> </ul>
<p><b>Esta língua é minha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Línguas faladas no Brasil</li> <li>• Podemos ensinar várias línguas!</li> <li>• Regionalismo e literatura</li> <li>• Relações entre linguagem e faixa etária</li> <li>• Usos locais do espanhol, inglês ou outras línguas em áreas específicas</li> <li>• Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• conto</li> <li>• debate oral</li> <li>• exposição oral</li> <li>• lenda</li> <li>• quadro</li> <li>• resumo</li> <li>• tarefa pedagógica</li> <li>• verbete de dicionário</li> <li>• verbete de glossário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de exposição sobre a linguagem usada pela turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de gírias utilizadas pela turma e seleção daquelas que os alunos acham importantes para expressar suas ideias por escrito; discussão oral para seleção de argumentos em favor da especificidade expressiva do item e de sua compatibilidade com diferentes gêneros escritos; audição e visionamento de defesas orais; planejamento e produção pública de aula para professores da escola.</li> <li>• confecção de dicionário da turma, da série, da escola, do bairro, da cidade ou da região. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de palavras e expressões a partir de registros próprios, entrevistas, questionários; consulta a dicionários e glossários; discussão da estrutura do verbete em diferentes publicações; decisão sobre campos que deverão ser preenchidos nos verbetes da turma (entrada, classe da palavra, numeração de acepções, exemplos de uso e colocação, etc.); redação de verbetes e troca com colegas para conferência de definição.</li> <li>• montagem de um painel “Pequenas grandes diferenças”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de expressões usadas na escola e na comunidade em relação a referentes semelhantes; confecção de quadros comparativos de expressões e usos relacionados a referentes semelhantes; seleção de termos para elaboração de definições e usos.</li> <li>• realização de debate “Linguagem e identidade”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura do livro <i>Novelas paulistanas</i> (1928), de Antônio de Alcântara Machado; pesquisa sobre o autor; leitura da obra e caracterização das falas dos personagens (destaque e exemplificação); apresentação dos achados em grande grupo, observando como a linguagem determina a identidade dos personagens; leitura do livro <i>Contos gauchescos e lendas do sul</i> (1912), de Simões Lopes Neto; pesquisa sobre o autor; leitura dos contos e lendas, observando, no âmbito da linguagem, a forma de tratamento, a utilização de imagens relacionadas ao espaço gauchesco; no âmbito dos personagens, a relação com o seu lugar (conflitos, modos de falar, sentimentos característicos do imaginário do homem do campo); no âmbito do fazer, as ações dos personagens, os conflitos e carências que impulsionam as narrativas; organização do seminário focalizando: o efeito da variação regional de linguagem utilizada pelos autores; o leitor pressuposto na narrativa (para que leitor o escritor imagina estar escrevendo? Gaúcho? Paulista?); a escolha que o autor faz pela linguagem regional como marca de estilo e a presença de questões universalizantes na obra.</li> <li>• confecção de um mapa do Brasil, especificando as línguas faladas, para ser exposto na escola (diferentes grupos podem ficar responsáveis por</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>diferentes regiões ou estados).  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens, de textos de divulgação científica, e atlas, de excertos de textos acadêmicos e visionamento de filmes que tratem dessa questão; levantamento de informações sobre as diferentes línguas, onde são faladas, por quem, etc.; organização das informações para completar o mapa; elaboração de quadros e tabelas com informações sobre a língua, número de falantes, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>criação de glossários relativos a diferentes campos semânticos para mostrar o uso do espanhol, inglês ou outras línguas.  <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento dos usos do espanhol/inglês/outras línguas em diversas áreas (nomes de estabelecimentos, produtos no supermercado e na farmácia, moda, culinária, esporte, propaganda, música, cinema, jogos, internet, saúde, etc.); caso esse projeto tenha sido realizado em ano anterior, retomar os levantamentos feitos e a discussão sobre as “fronteiras difusas” das línguas: O que é português/espanhol/inglês? Que outras línguas podemos identificar no português (línguas africanas, indígenas, italiana, árabe, alemã, japonesa, entre várias outras); seleção, em grupos, de diferentes campos semânticos para aprofundar a pesquisa; leitura de textos na área selecionada para elaboração de glossário; elaboração das definições e ilustrações; produção de texto introdutório para o glossário, justificando a escolha do campo semântico e contextualizando o trabalho; organização do lançamento dos glossários na escola.</li> <li>criação de uma tarefa pedagógica para uma aula de língua para a turma.  <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento, com alunos e familiares, sobre línguas usadas no cotidiano: Com que outras línguas convivo diariamente? Onde uso essas línguas? Com quem? Em que lugares? (caso esse projeto tenha sido realizado em ano anterior, retomar os levantamentos feitos); reflexão sobre o que significa “falar” várias línguas (“falar” versus “usar”; uso cotidiano, ao falar português, de palavras e expressões originárias de outras línguas); levantamento das funções das diferentes línguas no cotidiano da comunidade; reflexão sobre como o uso de diferentes línguas é uma marca de identificação com diferentes grupos; seleção de aspectos a serem ensinados a partir dos usos levantados; discussão sobre tarefas pedagógicas (objetivos, instruções, etc.); elaboração, em grupo, de uma tarefa pedagógica que dê oportunidades para os participantes praticarem os usos focalizados.</li> <li>montagem de um painel “Por onde anda nossa gíria?”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes textos sobre gíria; análise de diferentes gêneros para estudar a circulação de determinadas expressões, relacionando-as com diferentes interlocutores, propósitos e espaços onde circulam; seleção de expressões e seus usos para organização do painel.</li> <li>realização de um festival de canções que revelem pertencimento a uma identidade local reconhecível.  <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de canções de diferentes épocas para identificação de gírias e da música como um espaço para a circulação de gírias; levantamento de expressões que constroem a identidade local; seleção do tema da canção; criação de canções; organização do festival (apresentações, jurados, critérios para a avaliação, premiação).</li> </ul>

**Quadro 4**  
**Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos**  
**Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais**  
**1ª ano do ensino médio**

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Identities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção da identidade gaúcha ou nacional e estereótipos</li> <li>• De centauro dos pampas a gaúcho a pé</li> <li>• Diversidade: diferenças regionais/nacionais</li> <li>• Identidade como conceito complexo, variável e negociável</li> <li>• Linguagem e identidade</li> <li>• Nascido no Rio Grande do Sul/Brasil: O que significa “ser gaúcho” e “ser brasileiro”?</li> <li>• Que lugar eu ocupo? Papéis sociais em diferentes contextos: quando “ser nativo” e “ser estrangeiro” faz diferença?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autobiografia</li> <li>• biografia</li> <li>• canção</li> <li>• conto</li> <li>• crônica</li> <li>• documentário</li> <li>• entrevista (escrita e audiovisual)</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• poema</li> <li>• relato pessoal</li> <li>• reportagem (oral e escrita)</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de um <i>blog</i>, de um caderno para jornal ou de um documentário, para expressar o entendimento da turma do que seja a identidade gaúcha.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos e visionamento de documentários sobre cultura e tradições para discutir a respeito da identidade gaúcha; entrevistas (presenciais ou pela internet) com especialistas e artistas para serem relatadas aos colegas e para fundamentar a reflexão sobre estereótipos e identidades de gaúcho; leitura e discussão de textos de gêneros diversos escritos por autores não gaúchos sobre o gaúcho; discussão sobre as perspectivas do outro sobre “ser gaúcho”: o que aprendo, o que rejeito?; levantamento de canções (e outros textos, como trovas, <i>causos</i>, contos, etc.) que simbolizam o gaúcho; discussão sobre diferenças e seleção de exemplares para divulgação; organização das informações levantadas e definição do público-alvo para produção do <i>blog</i>, caderno ou documentário.</li> <li>• confecção de um <i>blog</i>, de um caderno para jornal ou de um documentário, apresentando diferentes identidades brasileiras.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de livros e artigos de antropologia e visionamento de documentários para discussão sobre estereótipos e a complexidade da noção de identidade brasileira; entrevistas (presenciais ou pela internet) com especialistas para serem relatadas aos colegas e para fundamentar a discussão; leitura e discussão de textos de gêneros diversos escritos por autores não brasileiros sobre o brasileiro; discussão sobre as perspectivas do outro sobre “ser brasileiro”: o que aprendo, o que rejeito?; levantamento de canções (e outros textos com marcas regionais) que simbolizam diferentes aspectos do significado de ser brasileiro; organização das informações levantadas e definição do público-alvo para a escrita do <i>blog</i>, caderno ou documentário.</li> <li>• montagem de painel com fotografias e biografias ou notas biográficas e ciclo de apresentações orais em um programa na rádio escolar, com perfis de personalidades gaúchas e brasileiras, do passado e da atualidade (“Conheça um gaúcho e um brasileiro que fez ou faz história!”).  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de referência e documentos sobre a história do RS e do Brasil; discussão sobre o significado de “personalidade”; seleção das pessoas de acordo com critérios estabelecidos pela turma (relação com a comunidade dos alunos, área de atuação, contribuição para o estado e para o país, etc.); estudo das obras de diferentes personalidades selecionadas, para aprofundar a compreensão do que os tornou ou torna importantes.</li> <li>• realização de sarau de poemas na escola ou comunidade.  <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de antologias críticas de poetas brasileiros; seleção de poemas que falam de língua e pátria e de poemas que falam do cotidiano para serem apresentados no sarau; leitura de textos informativos e expositivos (orientar a busca e seleção em <i>sites</i> específicos, na internet) a respeito do gênero poema, dos autores e das obras</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>para discussão oral; os poemas podem ser lidos com ritmo contemporâneo, como um <i>rap</i>, ou musicados para apresentação no sarau.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de seminário sobre escritores românticos da literatura brasileira para caracterizar o compromisso na busca de uma identidade nacional. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo panorâmico, em pequenos grupos, da prosa romântica brasileira para discutir o que é “ser brasileiro” (leitura de, por exemplo, <i>A moreninha</i> (1844), de Joaquim Manuel de Macedo; <i>Memórias de um sargento de milícias</i> (1854-55), de Manuel Antônio de Almeida; <i>Senhora</i> (1875), <i>O guarani</i> (1857), <i>Iracema</i> (1865), <i>O gaúcho</i> (1870), de José de Alencar; <i>Inocência</i> (1872), de Visconde de Taunay; <i>O cabeleira</i> (1876), de Franklin Távora; <i>O seminarista</i> (1872), <i>A escrava Isaura</i> (1875), de Bernardo Guimarães); elaboração, em conjunto, de roteiro para análise das obras, com elementos considerados importantes para a compreensão do texto (enredo, personagens, tempo, espaço, foco narrativo, etc.); pesquisa sobre o contexto de produção; destaque de aspectos das obras lidas que ilustrem o tema e revelem o valor literário dos textos em discussão para debate no seminário. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>O selvagem da ópera</i> (1994), de Rubem Fonseca; <i>Maíra</i> (1976), de Darcy Ribeiro, para comparar o tratamento temático no passado e no presente.</li> <li>confecção de painel sobre a identidade do gaúcho. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes textos da literatura gaúcha (por exemplo, <i>Guri</i> (Tapera, 1911), de Alcides Maya; <i>O negro Bonifácio</i> (Contos gauchescos, 1916), de Simões Lopes Neto; <i>Um rio imita o Reno</i> (1948), de Viana Moog; <i>Sem rumo</i> (1937), de Cyro Martins; <i>O Continente</i> (O tempo e o vento, 1961), de Erico Verissimo; <i>A ferro e fogo: vol. I</i> (1971) ou <i>vol. II</i> (1973), de Josué Guimarães; <i>Videiras de cristal</i> (1990), de Luiz Antonio de Assis Brasil), observando tempo, espaço, personagens e contexto político-social representado nas obras para discutir a construção da identidade do gaúcho; análise do ambiente representado e sua importância para a caracterização dos personagens; registro da leitura por meio de anotações; análise dos personagens a partir dos tipos de trabalho realizados e da posição social que ocupam; elaboração de linha de tempo, considerando o panorama social, cultural e político do RS, a modificação do conceito de gaúcho e/ou a consolidação da identidade, avaliando a contribuição dos autores para o patrimônio cultural do Estado; confecção do painel, aproximando fragmentos das obras lidas com imagens da vida atual no Rio Grande do Sul (por exemplo, <i>Cenas da vida gaúcha</i> (2002), de Pedro Haase Filho e Ricardo Chaves); exposição na biblioteca. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visualização dos filmes <i>Anahy de las misiones</i> (1997, direção de Sérgio Silva) ou <i>Netto perde sua alma</i> (2001, direção de Beto Souza e Tabajara Ruas), para debate sobre a identidade gaúcha, comparando os personagens literários das obras lidas e os cinematográficos.</li> </ul>
<p><b>A perspectiva do outro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deu no jornal de lá: o que dizem jornais de outros lugares, cidades, estados e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confecção de painel: a perspectiva do outro sobre a cidade, o estado ou o país. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais de diversos lugares para seleção de notícias, entrevistas, etc., sobre a cidade, estado ou país; análise da visão que têm do Rio Grande do Sul ou do Brasil; análise das vozes do jornal</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>países sobre minha cidade, estado e país?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O olhar estrangeiro</li> <li>• O que dizem os outros sobre minha cidade, estado ou país?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• auto</li> <li>• cadernos e seções do jornal (de acordo com os interesses dos alunos e/ou do projeto pedagógico em pauta): notícia, reportagem sobre temas diversos, nota em coluna social, previsão do tempo, coluna assinada, editorial, carta do leitor, agenda, entrevista, publicidade, charge)</li> <li>• carta</li> <li>• crônica</li> <li>• debate oral</li> <li>• debate radiofônico</li> <li>• ensaio</li> <li>• sermão</li> </ul>	<p>(Quem fala? Quem está autorizado a falar? Com quem fala? Como falaria se o público fosse local?) e das informações selecionadas (O que mudaria em termos de informações se fosse um jornal local?); comparação de perspectivas de jornais de fora e locais; seleção de textos com diferentes pontos de vista para montagem do painel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de coletânea de ensaios curtos ou crônicas sobre o olhar estrangeiro para ser publicada em diferentes meios: um caderno especial do jornal escolar, <i>blog</i>, mural, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais de outros estados ou de outros países para compor uma coleção de textos sobre o Brasil e sobre o Rio Grande do Sul; separação dos textos por temática; levantamento das temáticas mais recorrentes; leitura de ensaios e crônicas de estrangeiros residentes no Brasil sobre a cultura brasileira; leitura de ensaios e crônicas de autores não gaúchos sobre o Rio Grande do Sul; discussão sobre as interpretações de si pelo outro: o que aprendo, o que rejeito?; leitura de ensaios e crônicas de autores brasileiros que retratem tipos brasileiros ou regionais: o que aprendo, o que rejeito?; elaboração e revisão de ensaios curtos ou crônicas para compor a coletânea.</li> <li>• produção de um livro com ensaios elaborados a partir da leitura de obras literárias fundadoras da literatura brasileira. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição dos textos para leitura individual e formação de pequenos grupos para análise: 1) leitura da <i>Carta</i> (1793), de Pero Vaz de Caminha – observar a estrutura do texto (relato, narração e descrição); a descrição da nova terra: destacar o olhar do narrador; 2) leitura de <i>Na festa de São Lourenço</i> (1587), de P. Anchieta e discussão da influência do gênero medieval (auto) e da finalidade didática dos jogos dramáticos; o bilinguismo e o destinatário; 3) leitura do <i>Sermão Vigésimo-Sétimo do Rosário</i> [1682], de P. Antonio Vieira, com atenção à finalidade didática do Sermão (estrutura, características e destinatário); o estilo da linguagem; o intertexto bíblico; seleção e leitura de ensaios sobre a literatura; elaboração dos ensaios; discussão em grande grupo e construção coletiva de uma conclusão a respeito da literatura de fundação no Brasil; complementação do livro com aspectos paratextuais (capa, sumário, introdução, orelha, contracapa, referências, etc.); divulgação através de cartazes ou do <i>site</i> da escola; disponibilização da obra na biblioteca para consulta.</li> <li>• manutenção, na escola, em suporte digital ou na rádio escolar, de programa radiofônico de debate sobre a temática. <i>Tarefas preparatórias:</i> a partir da leitura de jornais estrangeiros e nacionais, selecionar um conjunto de temáticas que girem em torno da visão do outro sobre o Brasil e sobre o Rio Grande do Sul; estabelecer a pauta para os debates e selecionar alunos participantes para cada programa; reservar tempo para a busca de conteúdos sobre as temáticas na sala de aula sobre as informações obtidas; seleção de convidados externos para cada um dos debates “alunos de outros estados e/ou países, moradores do bairro ou da cidade, que tenham vindo de fora, membros de famílias de imigrante, alunos que já viajaram para outros países, alunos que participaram ou participarão de programas de estudos fora da cidade/estado/país, etc.”; formular pauta do programa de rádio para ser enviada ao convidado; audição e análise de programas de debate radiofônico; realização e veiculação dos debates.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Cenas da vida cotidiana: gente comum, questões universais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como definir “gente comum”? O que é incomum? Em que contexto?</li> <li>• Local X universal: comportamentos, valores, conflitos, lutas, conquistas, etc.</li> <li>• Lugares diferentes, vidas diferentes e lugares diferentes, vidas iguais: quais são comportamentos e valores que permanecem e quais são os que mudam?</li> <li>• Quando o riso diverte e faz pensar</li> <li>• Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• coluna social</li> <li>• comédia de costumes</li> <li>• crônica</li> <li>• filme</li> <li>• reportagem (oral e escrita)</li> <li>• telenovela e série de TV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de coletânea de reportagens: “Escolas diferentes com alunos e professores diferentes; escolas iguais, com alunos e professores iguais”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV; preparação de roteiro para visita a uma escola, prevendo pessoas a serem entrevistadas, perguntas a serem feitas, materiais impressos e audiovisuais a serem coletados; visita de grupos a diferentes escolas da cidade, de outra cidade ou país (<i>in loco</i> ou a distância); levantamento de dados da história da escola visitada; obtenção de dados demográficos relacionados à escola visitada; seleção de informações relevantes; visionamento de documentários e de depoimentos de estudantes sobre escola, na internet ou em DVD (<i>Pro dia nascer feliz</i> (2006), de João Jardim, entre outros); redação e montagem da reportagem (com fotos, gráficos, etc.).</li> <li>• confecção de coletânea de reportagens e realização de painel “Aqui e alhures: a produção cultural dos jovens na minha cidade e numa cidade distante”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV sobre o tema; levantamento das produções culturais dos jovens da comunidade – música, fanzine, quadrinhos, literatura, teatro, produções audiovisuais, dança, etc.; levantamento das atividades de jovens de outros lugares do Brasil ou do mundo a partir da eleição de uma dessas linguagens; pesquisa de produções culturais, disponíveis na internet ou conhecidas pelos autores locais; realização de entrevistas orais com autores locais, para obtenção de depoimentos e informações, e com autores distantes, por meio de <i>sites</i> ou de <i>e-mail</i>; obtenção de imagens, por meio de fotografia, da internet, etc., seleção dos materiais para a reportagem e redação da reportagem; montagem de painel, publicação oral por meio da rádio escolar, publicação em DVD ou em <i>sites</i>.</li> <li>• confecção de coletânea de reportagens e realização de painel “O que você faz no seu tempo livre: gente comum e gente diferente na sua relação com atividades eletivas”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de reportagens em jornais, revistas, programas de TV; seleção de pessoas a serem entrevistadas, e/ou filmadas, fotografadas; estabelecimento de roteiro de entrevista; levantamento estatístico de atividades que as pessoas fazem em seu tempo livre e estabelecimento de atividades preferidas, atividades singulares, etc.; estabelecimento de correlações entre grupos sociais e tempo livre: por faixa etária, por gênero, por atividade profissional, por classe social, etc.; redação da reportagem e montagem do painel.</li> <li>• manutenção de coluna social, em jornal escolar ou por meio eletrônico. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e discussão de colunas sociais; distinção entre notícia e nota; constituição da interlocução na coluna social (quem lê essa seção do jornal?); quais publicações que se especializam nesse texto (De que modo o público leitor é construído? De quem se fala?); coluna social <i>versus</i> fofoca; realização de registros fotográficos de eventos da escola e dos eventos sociais de que participam os alunos; produção das notas de coluna social e montagem da coluna; atualização periódica das notas da coluna.</li> <li>• publicação de crônicas produzidas pelos alunos (por meio digital, em painel, no jornal da classe ou em coletânea, na forma de livro).</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de crônicas selecionadas de autores brasileiros (Artur da Távola, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Lourenço Diaféria, Luiz Fernando Veríssimo, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Vinicius de Moraes, entre outros); identificação de elementos que indiquem o leitor preferencial dos textos (suporte da primeira publicação, tipo de narrador, contexto, linguagem, etc.); pesquisa sobre os cronistas lidos e elaboração de base de dados com biografia dos autores e caracterização da época de produção para ser disponibilizada na biblioteca; levantamento, nas crônicas lidas, do léxico e das estruturas gramaticais; reflexão sobre a recriação de usos coloquiais da língua; elaboração de painel síntese e exposição; produção de relatos curtos, com ênfase em sequências descritivas que tenham a concretude como propriedade composicional importante; retomada dos relatos produzidos para a composição de crônicas.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de uma obra integral de cronista estudado na unidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dramatização de peças teatrais, em excertos ou integralmente, para propiciar fruição do patrimônio literário.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de texto da comédia de costumes (por exemplo, <i>Quem casa quer casa</i> (1847), de Martins Pena; <i>A capital federal</i> (1877), de Arthur de Azevedo; <i>Mateus e Mateusa</i>; <i>Eu sou Vida, Eu não sou Morte</i> (1877), de Qorpo-Santo) e identificação do tema principal e secundários; leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero, dos autores e das peças lidas para discussão oral; identificação, em pequenos grupos, dos elementos constitutivos da comédia de costumes, para posterior sistematização no grande grupo; estabelecimento de relações para construir o sentido global da obra: caracterização do personagem (estereótipos) e relação com a finalidade da comédia de costumes, estratégias para suscitar o riso (artifícios do argumento, jogos verbais, etc.), conflito central e os efeitos do ponto de vista para seu tratamento, elementos de progressão da ação (quadros e cenas), indicações de tempo e espaço; discussão e sistematização sobre o uso da ironia, do humor e da ambiguidade, reconhecendo o caráter metalinguístico do texto literário, para pôr em questão a realidade e a idealização da vida; identificação das variadas vozes sociais representadas nos textos lidos, a partir das marcas linguísticas e outras pistas textuais; seleção de texto e preparação da dramatização.</li> <li>• realização de debate entre turmas da escola sobre a atualização da comédia de costumes.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Mulheres mix</i> (2001), de Ivo Bender; problematizar as formas que atualizam a comédia de costumes, relacionando-a com os textos lidos (ver projeto anterior); identificação das estratégias de humor/ironia a partir da intencionalidade crítica; identificação e interpretação de valores veiculados pelo texto dramático; pesquisa sobre o contexto de produção (autor e obra); comparação de representações da vida social brasileira nas peças lidas; preparação da pauta de discussão para o debate.  <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> construção de uma linha de tempo, avaliando a contribuição dos diferentes autores para o patrimônio cultural do país; estabelecimento de relações entre os textos de diferentes inserções temporais e espaciais; contraposição da experiência de leitura com seriados humorísticos televisivos, observando as adaptações ao público e ao</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>meio de comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptação de texto literário para a comédia de costumes (e, se possível, encenação do texto criado).</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de adaptações na televisão e no cinema; comparação de adaptações feitas em diferentes épocas; escolha de um texto da literatura brasileira ou universal; discussão do argumento central do texto e de seu potencial para uma reflexão sobre as relações entre as pessoas hoje; retextualização a partir do conflito central: como construir os personagens? Onde colocá-los? O que conservar dos elementos de progressão da ação do texto original? Como adaptar os diálogos?</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de comédias de Shakespeare, de Lope de Vega, de Tirso de Molina, ou outras.</p>
<p><b>Isso não tá legal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ética na educação escolar</li> <li>• Meio ambiente: energias alternativas, reciclagem, o planeta água, o ar que respiramos</li> <li>• Moral e ética: O que significam? Como se distinguem? Códigos de ética.</li> <li>• Podemos mudar o mundo? Liderança. Responsabilidade governamental e ONGs</li> <li>• Que problemas estamos enfrentando na turma, na escola, na comunidade, no Brasil?</li> <li>• Realidade nacional: a vida nas cidades, nos subúrbios e no campo no início do século XX</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anúncio publicitário</li> <li>• conto</li> <li>• entrevista radiofônica</li> <li>• estatuto e regimento</li> <li>• pôster</li> <li>• programa político</li> <li>• quadro sinóptico, tabela, gráfico</li> <li>• questionário estruturado</li> <li>• relatório de pesquisa de opinião</li> <li>• romance</li> <li>• texto de opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• criação de campanha para resolução de um problema na escola ou na comunidade.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento e leitura de campanhas publicitárias relacionadas a problemas locais e mundiais (em vídeo, em revistas, etc.); atualização de conhecimentos prévios sobre liderança e sobre campanhas publicitárias conhecidas; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje; discussão sobre formas de buscar soluções coletivamente; discussão sobre quem precisa de ajuda e quem pode ajudar; análise e reflexão sobre os elementos persuasivos nas campanhas: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; uso de recursos linguísticos relevantes para expor um problema e para estimular ações conjuntas. <li>• realização de um ciclo de entrevistas sobre o tema, para veiculação na rádio escolar, publicação em CD ou pela internet.</li> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> definição do tema das entrevistas (terão como temática os problemas da escola, da comunidade ou da cidade?); audição e discussão de programas de entrevistas nas rádios locais; preparação de perguntas; seleção de entrevistadores e entrevistados; reflexão sobre o papel das perguntas numa entrevista e sobre as diferenças na estrutura de pergunta e resposta, comparando entrevista e conversa cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de quadros e tabelas para publicação de dados sobre problemas enfrentados na escola e de relatório para encaminhamento à equipe diretiva.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e preenchimento de questionários estruturados; elaboração de questionário estruturado, a ser respondido por alunos, professores e funcionários; levantamento dos problemas enfrentados na escola; tabulação dos dados; apresentação dos dados por meio de quadros sinópticos, de tabelas e de gráficos; leitura e análise de relatórios; compilação dos resultados do levantamento; composição de relatório para encaminhamento à direção.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de painel sobre ética na escola.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos, textos de opinião e textos didáticos sobre o conceito de ética; debate sobre dilemas éticos que se colocam concretamente diante dos alunos e dos professores no dia a dia da escola: que ações são ou não são éticas diante de tais casos concretos?; escolha de um</p> </p>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>caso concreto por duplas de alunos para realização de pesquisa acerca do tema; escrita de texto de opinião sobre a questão ética discutida; publicação do texto na sala de aula; debate com a turma; seleção dos textos de opinião para comporem o painel; publicação do painel por meio de mural, brochura ou por meio eletrônico (<i>blog</i> ou outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de seminário sobre o Pré-Modernismo e os movimentos de ruptura com os padrões do século XIX: “Preparando terreno para uma renovação: a Semana de Arte Moderna”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos da literatura brasileira do Pré-Modernismo (por exemplo, <i>O homem que sabia javanês</i> (1911), <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> (1911 em folhetim; 1915 em livro), de Lima Barreto; excertos de <i>Os sertões</i> (1902), de Euclides da Cunha (especialmente, da segunda parte – <i>O homem e da terceira – A luta</i>); <i>Urupês</i> (1918), de Monteiro Lobato), relacionados à temática, observando aspectos da realidade brasileira e o surgimento de um “modo brasileiro” de escrever; estudo dos personagens (caracterização física, psicológica, social); observação da linguagem utilizada e do ponto de vista adotado pelo narrador; levantamento e análise, em pequenos grupos, de características que possibilitem relacionar o Pré-Modernismo a um movimento de ruptura com os padrões do século XIX; pesquisa do contexto de produção (cultural, artístico, político e social), avaliando a contribuição da literatura do período para o patrimônio cultural do país.</li> <li>realização de mostra de pôsteres sobre releituras de textos literários do início do século XX. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição das leituras em pequenos grupos: 1) releitura de Lima Barreto através do texto de Moacyr Scliar: <i>Ataque do comando P.Q.</i> (2008): que aspecto o novo texto destaca como principal contribuição ao texto original?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 2) releitura de Euclides da Cunha, através da contraposição dos excertos lidos com a obra fotográfica de Sebastião Salgado, como por exemplo, <i>Terra</i> (1997) e <i>Serra Pelada</i> (1999): qual a atualidade do texto de Euclides da Cunha, considerando o que mostra a obra de Sebastião Salgado, a respeito da relação entre o homem e a terra?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 3) releitura de Monteiro Lobato, observando os grandes temas tratados em seus contos, através da visualização do filme <i>Quase nada</i> (2000), dirigido por Sérgio Resende: como, no Brasil contemporâneo, é representado o homem rural? De que lugar social falam, para quem se dirigem, o que dizem a respeito de sua inserção geográfica e por quê?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; elaboração dos pôsteres para publicação na mostra.</li> <li>produção de programa para gestão do grêmio estudantil. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de programas de diferentes partidos políticos e de grêmios escolares veiculados em diferentes anos eleitorais; discussão do gênero; levantamento das formas consolidadas de ação do grêmio da escola, estudo de seu estatuto, leitura de sua descrição no estatuto ou no regimento da escola; discussão do papel da organização estudantil no projeto pedagógico da escola (conselho de classe participativo, previsão de fóruns de participação estudantil); discussão das possibilidades de ampliação das formas já consolidadas de atuação do grêmio; divisão da classe em grupos;</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>produção de um programa pelos grupos, com apresentação final e debate na turma.</p>
<p><b>Jornalismo e literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fronteira entre ficção e realidade</li> <li>• Quais são os fatos políticos, culturais, econômicos e sociais de diferentes épocas? O que dizem os cronistas sobre esses fatos?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• coluna assinada</li> <li>• comentário crítico (oral e escrito)</li> <li>• crônica</li> <li>• notícia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• publicação de livro de crônicas escritas com base em notícias de diferentes cadernos dos jornais brasileiros. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo da mesma notícia em diferentes jornais e revistas de grande circulação no Brasil; discussão dos modos como diferentes pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de crônicas contemporâneas tendo o próprio jornal como suporte (que relações guardam com o noticiário de seu tempo?); seleção de notícias que possam dar lugar a boas crônicas, discussão de razões para isso; escolha da notícia que vai servir de mote à produção da crônica.</li> <li>• criação de um <i>blog</i> “Fronteira entre ficção e realidade”, com comentários referentes a diferentes pontos de vista sobre um fato internacional da atualidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura da mesma notícia internacional em diferentes jornais (nacionais e internacionais) e na internet; discussão dos modos como diferentes pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de crônicas e de colunas assinadas contemporâneas, tendo o jornal como suporte (que relações as crônicas e as colunas assinadas guardam com as notícias?); seleção de notícias, crônicas e colunas assinadas para compor o <i>blog</i>; discussão de razões para a escolha; leitura de comentários na internet sobre fatos da atualidade; produção de comentários críticos para o <i>blog</i>.</li> <li>• manutenção de veiculação de comentários críticos orais, por meio digital ou na rádio escolar, tendo como temática o noticiário contemporâneo <i>Tarefas preparatórias:</i> audição de programas radiofônicos e de programas televisivos que mantenham crítica cultural para estudo do gênero “comentário crítico” como gênero oral, do ponto de vista verbal; estudo de uma mesma notícia em diferentes jornais e revistas de grande circulação no Brasil, e em diferentes noticiários de rádio e televisão; discussão dos modos como os pontos de vista aparecem na constituição do texto da notícia, apesar de seu compromisso com o fato; leitura de colunas assinadas e editoriais que tenham a mesma temática das notícias analisadas; planejamento do texto e produção oral do comentário crítico.</li> <li>• confecção de linha de tempo com fatos mais relevantes e excertos de crônicas. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de crônicas da literatura brasileira de períodos diversos (por exemplo, <i>Os Bruzundangas</i> (1923), de Lima Barreto, <i>Notas semanais: crônicas</i> (1878), de Machado de Assis, <i>O óbvio ululante</i> (1968), de Nelson Rodrigues, <i>O harém das bananeiras</i> (1999), de Carlos Heitor Cony); levantamento e seleção dos fatos da época de produção (O que estava acontecendo na sociedade, na economia, na política?); trabalho em pequenos grupos, inferindo o papel social do gênero no suporte jornal e no suporte livro (interação entre autor e leitor); observar e discutir no pequeno grupo sobre o papel do cronista: como formador de opinião nos jornais e como autor de literatura nos livros; observar a dupla filiação da crônica (Qual a diferença da crônica publicada no jornal e da crônica publicada no livro?); levantamento das estratégias empregadas pelo autor</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>para recriar o cotidiano e produzir sentidos; debate e sistematização em grande grupo; seleção e preparação dos excertos das crônicas para compor o painel, complementando a linha de tempo.</p>
<p><b>A irrealidade do real: mistério e fantasia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mais louco é quem me diz” (Rita Lee e Arnaldo Baptista)</li> <li>• O temor do desconhecido</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto (oral e escrito)</li> <li>• filme</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• novela</li> <li>• resenha</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel de resenhas sobre a literatura fantástica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de clássicos da literatura brasileira (por exemplo, <i>Noites na Taverna</i> (1855), de Álvares de Azevedo; <i>Demônio</i> (<i>Demônios</i>, 1893), de Aluísio de Azevedo; <i>Flor, telefone, moça</i> (<i>Contos de aprendiz</i>, 1963), de Carlos Drummond de Andrade; <i>Mariana, O espelho</i> (<i>Contos, Contos avulsos</i>, 1871), de Machado de Assis; <i>O ex-mágico da Taverna Minhota</i> (<i>O pirotécnico Zacarias</i>, 1999), de Murilo Rubião; <i>Conto de mistério</i> (<i>Primo Altamirando e eu</i>, 1962), de Sérgio Porto); leitura de clássicos da literatura universal; seleção de capítulos, contos ou excertos para leitura do texto em inglês ou espanhol (por exemplo, em inglês: Edgar Allan Poe, Henry James, H. P. Lovecraft, Mary Shelley, R. L. Stevenson, Oscar Wilde, Bram Stoker; em espanhol: Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Julio Ramón Ribeyro, Gabriel García Márquez, Isabel Allende); leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero fantástico; elaboração, em conjunto, de roteiro para análise; identificação, em pequenos grupos, dos elementos constitutivos do gênero; debate e sistematização em grande grupo; reconhecimento e interpretação das pistas que permitam construir a imagem de narrador (quem narra? É personagem? Qual a posição que assume?) e de leitor presentes na obra (para quem a obra é escrita? Para que tipo de leitor? De que época? Que conhecimentos ele deve ter para entender a obra?); reconhecimento e interpretação das pistas presentes nos textos que permitam identificar o contexto de produção; confecção de resenhas de textos lidos para divulgação no jornal da escola ou em sites que aceitem resenhas de obras (<i>sites de livrarias</i>, por exemplo). <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> leitura de <i>O alienista</i> (1882), de Machado de Assis, e <i>O mistério da casa verde</i> (2004), de Moacyr Scliar; comparação entre o registro canônico e a releitura contemporânea, destacando o valor e a intenção das leituras em seus tempos de produção.</li> <li>• contação de histórias fantásticas. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de contos das literaturas sul-americana e universal (em português, espanhol e inglês) (<i>Cem melhores contos de vampiro da literatura universal</i>; <i>Cem melhores contos de crime e mistério da literatura universal</i>, organizados por Flávio Moreira da Costa, <i>Pensei que meu pai era Deus</i> (2001), de Paul Auster, entre outros); leitura de textos informativos e expositivos a respeito do gênero; audição de contação de histórias fantásticas para discutir os recursos da oralidade a serem usados para o destaque da intencionalidade fantástica da obra; ensaio e apresentação das contações. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> realização de vídeos de celular ou de gravações para a rádio da escola.</li> </ul>
<p><b>Natureza humana e educação (<i>Nature versus nurture</i>)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• montagem de um painel “Histórias de aprendizagem”, com relatos de experiências. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos (acadêmicos ou de divulgação científica) nas áreas de educação e de linguística sobre o conceito de aprendizagem; apresentação na turma de uma experiência de aprendizagem (O</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza humana via educação: é possível mudar comportamentos através da educação?</li> <li>• Implicações sociais das diferentes perspectivas: A quem servem as diferentes perspectivas? Em que situações?</li> <li>• O que herdamos e o que aprendemos: O que dizem as revistas? E o que dizem os especialistas? Teoria da tábula rasa <i>versus</i> teoria do determinismo genético</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• artigo (acadêmico ou de divulgação científica) nas áreas de antropologia, educação e linguística</li> <li>• entrevista de especialista</li> <li>• exposição oral</li> <li>• mesa redonda</li> <li>• notícia radiofônica</li> <li>• propaganda</li> <li>• relato de experiência</li> <li>• série de TV e filme</li> </ul>	<p>quê? Como? Com quem? O que mudou?); preparação de um roteiro para entrevistas com familiares, colegas, professores, amigos, sobre experiências exitosas de aprendizagem; apresentação e discussão em sala de aula; discussão sobre as diversas formas de aprender; seleção de experiências para compor o painel.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> expor, em chamadas semanais, na rádio da escola, relatos de familiares, amigos, professores a respeito do que aprenderam (neste caso, incluir tarefas preparatórias de análise do gênero para orientar a produção dos textos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de uma mesa-redonda sobre relações entre educação, cultura e natureza humana: implicações sociais das diferentes perspectivas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e artigos de antropologia (O que dizem as revistas? O que dizem os especialistas?); sistematização de diferentes teorias e argumentos; discussão e levantamento de implicações de cada teoria; levantamento de perguntas para entrevista com especialistas; realização de entrevistas com especialistas; sistematização das respostas; seleção de tópicos para preparação de diferentes exposições orais sobre o tema; organização da mesa-redonda.</li> <li>• elaboração de notícias para a rádio da escola sobre resultados de pesquisa quanto à eficácia de campanhas públicas. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de campanhas realizadas na cidade, no estado ou no país (trânsito, drogas, meio ambiente, saúde, etc.); estudo das campanhas, considerando as condições de produção (propósito, público-alvo, suporte, etc.); elaboração de perguntas para questionário (ou entrevista) com o objetivo de analisar a eficácia da campanha no bairro, delimitando público-alvo; discussão sobre os critérios para a tabulação dos dados; produção das notícias para serem veiculadas na rádio.</li> <li>• montagem de uma exposição sobre culturas distantes. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos de antropologia discutindo o conceito de “cultura”; visionamento de (trechos de) séries de TV ou filmes que ilustrem questões culturais diferentes das vividas pelos alunos; levantamento (em revistas, filmes, etc.) de práticas consideradas “diferentes” e práticas consideradas “iguais” em várias épocas e/ou lugares; análise do contexto dessas práticas e reflexão sobre o que as torna diferentes/iguais (Diferentes para quem? Por quê? Como me posiciono em relação a essas práticas? O que aceito? O que rejeito?); reflexão sobre os valores atribuídos a essas práticas; seleção de práticas que ilustram culturas distantes a serem apresentadas na exposição; elaboração de textos e imagens para descrever e ilustrar as práticas escolhidas.</li> <li>• realização de exposições orais ou de pôsteres sobre “A cultura da minha casa”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos de antropologia, discutindo o conceito de “cultura”; levantamento de práticas cotidianas familiares; apresentação para os colegas para discussão sobre semelhanças e diferenças entre as culturas familiares; elaboração dos textos para apresentação oral ou através de cartazes, descrevendo as práticas cotidianas; debate com outra turma sobre o que é igual e o que é diferente, o que aprenderam sobre o outro e sobre si próprios.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>“Tempo, mano velho”</b> (Pato Fu)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jovens: memórias pessoais</li> <li>Notícias ontem e hoje: acontecimentos, comportamento, moda, esporte, arte, política, etc.</li> <li>O final do século XX</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>autobiografia</li> <li>biografia</li> <li>memórias</li> <li>notícia e artigo da seção de memória de jornal</li> <li>notícia e artigo de jornal e de revista (antigos e atuais)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>montagem de painel “Ontem e hoje”, comparando fatos que eram notícia ou tratamento dado a diferentes tópicos em diferentes épocas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de revistas e jornais antigos (por exemplo, <a href="http://timesmachine.nytimes.com/browser">timesmachine.nytimes.com/browser</a>; <a href="http://www.guiademidia.com.br/jornais/america-do-sul/uruguai.htm">www.guiademidia.com.br/jornais/america-do-sul/uruguai.htm</a>, entre outros, e de seções de memória de jornais, (“Há um século no Correio do Povo”; “Túnel do tempo”, Zero Hora, entre outros), para selecionar tópicos para comparação; análise do que era e do que é notícia; análise de notícias ou artigos sobre um mesmo tema, observando o que mudou e o que continua igual; discussão sobre mudança e manutenção de valores, comportamentos, etc.; seleção de informações para compor o painel; escrita coletiva de uma introdução para o painel, justificando a seleção do tema.</li> <li>criação de um programa de rádio “Histórias da minha vida”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de biografias e autobiografias de personalidades da cidade ou de outro lugar ou de artistas, cantores, esportistas preferidos; apresentação, para a turma, da pessoa sobre a qual leu, relatando o que a distingue e o que aprendeu com ela; levantamento sobre pessoas mais velhas da comunidade que a turma gostaria de conhecer; preparação de um roteiro para entrevistá-la; produção escrita de breve biografia a partir da entrevista para apresentação na rádio da escola (a frequência das apresentações das biografias pode ser decidida pela turma ou cada turma pode se responsabilizar por diferentes biografias).</li> <li>produção de um site “Memórias pessoais”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de variados textos literários: relatos pessoais, memórias, autobiografias e biografias (por exemplo, <i>Itinerário de Pasárgada</i> (1954), de Manuel Bandeira; <i>Confesso que vivi</i> (1974), de Pablo Neruda; <i>Livro, um encontro</i> (1988), de Lygia Bojunga; <i>Quem, eu? – um poeta como qualquer outro</i> (1996), de José Paulo Paes; <i>O caso do filho do encadernador – romance da vida de um romancista</i> (1997), de Marcos Rey; <i>Esta força estranha – trajetória de uma autora</i> (1996), de Ana Maria Machado; <i>Meu país inventado</i> (2001), de Isabel Allende; <i>Ex-libris – confissões de uma leitora comum</i> (2002), de Anne Fadiman; <i>O olho de vidro de meu avô</i> (2004), de Bartolomeu Campos de Queirós); leitura de excertos ou de capítulos em espanhol ou inglês; identificação de aspectos caracterizadores do gênero: a presença da subjetividade e o narrador em primeira pessoa, uso de verbos rememorativos, atualização do passado e proximidade com a ficção, a visibilidade dos modos de vida, compreensões e visões de mundo, mostradas a partir de percursos individuais; discussão em grande grupo a partir da frase de Pedro Nava: “Escrever memórias é libertar-se, é fugir. Temos dois temores: a lembrança do passado e o medo do futuro. Pelo menos um, a lembrança do passado, é anulado pela catarse de passá-la para o papel”; debate e sistematização, a partir dos textos lidos, dos aspectos constitutivos e valor ou interesse das narrativas de caráter autobiográfico ou memorialista; produção de textos de caráter autobiográfico para postagem em um site de “Memórias pessoais”. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visualização do site Museu da Pessoa (<a href="http://www.museudapessoa.net">www.museudapessoa.net</a>), que contém relatos de vida pessoal que dão visibilidade aos modos de vida, compreensões e visões de mundo.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Descobrimo um autor canônico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Edgar Allan Poe</li> <li>• Gabriel García Márquez</li> <li>• Machado de Assis: relações familiares e de poder; movimentos culturais do século. XIX; literatura e sociedade</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• história em quadrinhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptação de um conto de Machado de Assis para a versão em quadrinhos a ser disponibilizado na biblioteca. <i>Tarefas preparatórias:</i> composição de um painel situando o autor e sua obra no panorama literário brasileiro do século XIX: pesquisa sobre o autor, o contexto de produção brasileiro, o contexto internacional e as possíveis influências; distribuição dos contos <i>A cartomante</i>, <i>Um apólogo</i>, <i>Conto de escola</i>, <i>O caso da vara</i> e <i>O enfermeiro</i> para leitura em pequenos grupos; análise dos elementos constitutivos da narrativa, destacando personagens, a relação com o contexto representado e de produção, especialmente em função das relações familiares e de poder; organização de um debate que problematize a relação entre literatura e sociedade; levantamento e análise de recursos literários utilizados nos contos (ironia, metalinguagem, digressão, etc.), indicando a visão do autor e o tratamento universalizante dos temas; caracterização da linguagem machadiana, relacionando-a com o movimento Realista; leitura de <i>O alienista</i> e problematização do tema da loucura; discussão sobre o caráter satírico do texto, a crítica à prepotência da ciência e a proximidade entre loucura, poder e normalidade; comparação do conto lido à versão em quadrinhos de Fábio Moon e Gabriel Ba (2008); problematização da mudança de gênero (o que mudou?) e da intenção comunicativa (Qual o objetivo? Quem é o público-alvo?); seleção de um conto e adaptação para a versão em quadrinhos. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de contos de Machado de Assis, especialmente: <i>O espelho</i>, <i>Missa do galo</i>, <i>A igreja do dia-bo</i>, <i>A causa secreta</i>, <i>Entre santos</i>.</li> <li>• adaptação de um conto de Edgar Allan Poe ou de Gabriel García Márquez para a versão em quadrinhos para ser disponibilizado na biblioteca. <i>Tarefas preparatórias:</i> composição de um painel situando o autor e sua obra no panorama literário universal: pesquisa sobre o autor, o contexto de produção e as possíveis influências; distribuição dos contos para leitura em pequenos grupos; análise dos elementos constitutivos da narrativa, destacando personagens, a relação com o contexto representado e de produção; levantamento e análise de recursos literários utilizados nos contos; leitura de versões em quadrinhos de obras da literatura espanhola ou inglesa; problematização da mudança de gênero (O que mudou?) e da intenção comunicativa (Qual o objetivo? Quem é o público-alvo?); seleção de um conto e adaptação para a versão em quadrinhos.</li> </ul>
<p><b>Realidade virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet, segurança e privacidade</li> <li>• <i>Reality shows</i></li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• entrevista</li> <li>• leis, decretos e códigos jurídicos</li> <li>• <i>reality shows</i></li> <li>• reportagem</li> <li>• termo de privacidade de diferentes <i>sites</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• criação de um mural ou de um <i>blog</i> sobre “Direito à privacidade e à internet”, com explicitação de conceitos, informações, depoimentos e dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigo e de legislação sobre privacidade (conceito e o que dizem os especialistas); leitura de reportagens sobre privacidade na internet; leitura de termos de privacidade de diferentes <i>sites/blogs/fotolog</i>; definição do conceito “privacidade” e discussão sobre regras de proteção de privacidade de <i>sites</i> conhecidos; reflexão sobre problemas de privacidade no mundo contemporâneo, discussão sobre formas de buscar soluções para a invasão de privacidade; elaboração de perguntas para entrevistar colegas, familiares, especialistas sobre a questão; organizar as informações e depoimentos para compor o mural/<i>blog</i>, problematizando a privacidade no mundo contemporâneo e incluindo dicas de cuidados a serem tomados por usuários da internet.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>estabelecimento, pelos estudantes, de um termo de uso e privacidade para o <i>site</i> da escola ou para <i>blogs</i> e outras publicações virtuais da turma ou de cada aluno. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de diferentes termos de uso e privacidade, em <i>softwares</i>, <i>jogos</i>, <i>sites</i> e outros documentos virtuais; discussão para decisão sobre os limites entre a interação que o usuário poderá ter e as ações que serão reservadas aos autores da publicação, ou a seus administradores; planejamento e execução do texto; publicação na forma de um termo de uso e privacidade junto com o documento virtual focalizado no trabalho.</li> <li>criação de reportagem para o jornal da escola sobre <i>reality shows</i>. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens sobre <i>reality shows</i>: origem, características, razões para o sucesso; levantamento de diferentes programas no Brasil e em outros países; discussão em grupos sobre os programas (objetivo, regras, relação com a realidade, valores veiculados e valores atribuídos aos programas, quem participa, quem assiste, etc.); elaboração de roteiro de entrevista para levantamento (na escola, no bairro, com especialistas) de opiniões sobre os programas; produção de reportagem discutindo os vários aspectos estudados e trazendo diferentes pontos de vista sobre o tema.</li> </ul>
<p><b>Poesia e intertextualidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo entre textos</li> <li>Um tema, várias leituras</li> </ul> <p><b>Gênero estruturante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>canção</li> <li>poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de sarau com poemas que dialogam entre si. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas e canções (por exemplo, <i>A canção do exílio</i>, de Gonçalves Dias; <i>Canção do exílio, meu lar</i>, de Casimiro de Abreu; <i>Canto de regresso à pátria</i>, de Oswald de Andrade; <i>Canção do exílio</i>, de Murilo Mendes; <i>Uma canção</i>, de Mario Quintana; <i>Pátria minha</i>, de Vinicius de Moraes; <i>Nova canção do exílio</i>, de Carlos Drummond de Andrade; <i>Under two flags</i>, de Ernesto Wayne; <i>Sabiá</i>, de Antonio Carlos Jobim e Chico Buarque de Holanda; <i>Canção do exílio facilitada</i>, de José Paulo Paes); identificação de implícitos e realização de inferências para construir seus significados; anotação das primeiras impressões de leitura para posterior contraposição às conclusões decorrentes da análise dos textos; leitura do poema <i>Canção do exílio</i> (1843), de Gonçalves Dias, e identificação, em grande grupo, dos elementos constitutivos do gênero lírico (estratos fônico, gráfico, semântico e sintático); sistematização dos achados em grande grupo e distribuição de tarefas individuais de leitura e análise dos demais poemas selecionados, observando a relação entre figuras de linguagem e ênfase no significado, a visão de mundo e as emoções do poeta; pesquisa e identificação do contexto de produção, circulação e recepção dos poemas; distinção entre poeta (quem escreve) e eu-lírico (voz que fala no poema); interpretação dos poemas a partir do contexto de produção (autor e obra), observando as marcas linguísticas e outras pistas que indiquem a representação de vozes sociais e a identificação de valores veiculados nos poemas; estabelecimento de relações entre os poemas, explorando a noção de intertextualidade e de paródia; identificação de conhecimentos prévios necessários ao leitor atual para a construção do sentido dos poemas; construção de linha de tempo das obras. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> exploração da intertextualidade contrapondo o ponto de vista masculino e o feminino em <i>Licença poética</i> de Carlos Drummond de Andrade e <i>Com licença poética</i>, de Adélia Prado; ou a mulher como objeto da poesia, nos poemas <i>Mulher, irmã, escuta-me</i>, de</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>Joaquim Manuel de Macedo e <i>Tradução</i>, de Manuel Bandeira; ou ainda, o ponto de vista da criança através dos tempos, nos poemas <i>Meus oito anos</i>, de Casimiro de Abreu, e <i>Doze anos</i>, de Chico Buarque.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de coletânea de poemas escritos pelos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição da canção <i>Águas de março</i> (Tom Jobim) e leitura de poemas selecionados de Carlos Drummond de Andrade, Adélia Prado, Paulo Leminski que utilizem um inventário como recurso poético; contextualização da canção e dos poemas; discussão do pacto de leitura implicado; discussão do uso de inventários como recurso poético; discussão da palavra “inventário” em suas diferentes acepções, com atenção às suas origens para explorar a relação simultânea com as ações de listar e inventar; discussão dos títulos da canção e dos poemas: de que forma contribuem para orientar a leitura dos inventários?; escrita de um poema-inventário com um título que lhe dê consistência temática (a temática deve ser a mesma para todos): sonho, pesadelo, desejo, temor, futuro etc.; leitura, em voz alta, do poema por seu autor; discussão: o que os poemas revelam sobre as representações da classe acerca da temática escolhida? O que os poemas revelam sobre os autores, seus leitores potenciais e seu tempo?; discussão e reescrita dos poemas, compilação e publicação. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura integral de um título de um dos poetas selecionados; leitura de poemas que tematizem o fazer poético (por exemplo, <i>Matéria de poesia</i>, de Manoel de Barros); leitura sobre a Bossa Nova (por exemplo, <i>Chega de saudade</i>, de Ruy Castro).</li> </ul>
<p><b>Esta língua é minha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A linguagem figurada do poema</li> <li>• Língua portuguesa na mídia</li> <li>• Poemas que falam a nossa língua</li> <li>• Relações entre linguagem, história e sociedade</li> <li>• Saber uma língua versus saber sobre a língua: Qual é a diferença? Pra que servem esses conhecimentos?</li> <li>• Uso e efeito literário nos gêneros literários estudados</li> <li>• Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação oral</li> <li>• ensaio</li> <li>• poema</li> <li>• texto de opinião</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de textos de opinião sobre programas veiculados na rádio local. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos acadêmicos sobre a história do rádio; leitura de artigos sobre a segmentação de público em diferentes estações de rádio e em diferentes programas de uma estação de rádio, audição de diferentes programas de uma rádio de grande audiência: de que modo a linguagem utilizada pelo locutor, pelos jornalistas e pelos convidados segmenta o público do programa?; levantamento de itens de vocabulário e de estruturas linguísticas utilizadas nos programas analisados, consideradas pelos alunos como marcas da segmentação de público do programa em questão; debate sobre a pertinência dos itens incluídos no levantamento; debate sobre relações entre linguagem, grupos sociais e audiência em diferentes meios de comunicação; leitura de textos de referência: textos de opinião sobre mídia de massa; produção dos textos sobre o programa de rádio eleito pelo aluno, preparação da coletânea, publicação e divulgação (na comunidade, para as estações locais de rádio analisadas).</li> <li>• produção de texto acadêmico (apresentação oral ou ensaio curto) sobre o tema “A história e as viagens de ‘tu’ e de ‘você’”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre os usos de “tu” e “você” como pronomes de segunda pessoa do singular em português – sentidos de cada um, distribuição geográfica dos usos no Brasil, usos portugueses dos dois pronomes, história da introdução e difusão do uso de “você” no português do Brasil; levantamento dos usos na comunidade dos alunos: registro dos usos que escutam em casa, na escola; análise dos meios de comunicação cir-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>culantes na comunidade para verificar o pronome utilizando; comparação entre a fala cotidiana, a fala dos meios de comunicação e os textos escritos circulantes; relações entre o uso de “tu” e de “você” e as identidades das pessoas da comunidade; escolha do tópico a ser tratado por cada dupla de alunos; aprofundamento da busca de conteúdos, planejamento e execução do texto, oral ou escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel sobre o tema “A história e as viagens de ‘tu’ e de ‘vós’”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre os usos de “tu” e “vós” como pronomes de segunda pessoa do singular em espanhol – sentidos de cada um, distribuição geográfica dos usos em diferentes lugares dos dois pronomes; em grupos, levantamento dos usos em diferentes amostras de textos (escritos ou orais); discussão sobre variação nas línguas, e sobre preconceito linguístico; sensibilização para a aceitação da diferença; organização das informações obtidas para a produção do painel.  <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> audição do CD ou visionamento do DVD Eco (2005), de Jorge Drexler; análise e discussão da canção “Mi guitarra y vos”.</li> <li>• confecção de painel (ou de gravação em CD) sobre variações gramaticais, lexicais ou de pronúncia em língua inglesa.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e discussão sobre variação na língua inglesa; em grupos, seleção de aspecto linguístico a ser pesquisado; levantamento de distribuição geográfica e social dos usos do aspecto pesquisado; em grupos, levantamento dos usos em diferentes amostras de textos (escritos ou orais); discussão sobre variação nas línguas e sobre preconceito linguístico; sensibilização para a aceitação da diferença; organização das informações obtidas para a produção do painel ou da gravação em CD (se forem amostras da língua falada).</li> <li>• realização de sarau de poemas de Mário Quintana.  <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção e leitura de poemas de Mario Quintana, observando os sons e o ritmo do texto, relação entre a sonoridade e a temática; anotação das primeiras impressões de leitura; apresentação e sistematização em grande grupo; interpretação dos poemas a partir do contexto de produção (autor e obra) e do diálogo possível com o contexto de leitura (leitor de época e atual); distinção entre poeta (quem escreve) e eu-lírico (voz que fala no poema); identificação, em grande grupo, dos elementos constitutivos do gênero lírico no poema “O mapa”, de Mário Quintana (estratégias musicais, estratégias visuais, construção de imagens poéticas por meio de figuras de linguagem, organização dos termos na frase: gradação, repetições); distribuição de tarefas de leitura e análise individual de poemas selecionados para posterior sistematização em grande grupo, observando como as figuras de linguagem possibilitam dar ênfase ao significado, indicando a visão de mundo e as emoções do poeta; relação das impressões suscitadas pela primeira leitura dos poemas com a análise realizada por meio da observação das figuras de linguagem; organização do sarau.</li> </ul>

**Quadro 5**  
**Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos**  
**Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais**  
**2º ano do ensino médio**

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
<p><b>Identities</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memórias de escritores</li> <li>• Nascido em outros lugares: cultura como conceito complexo, variável e negociável</li> <li>• O outro e eu: modos de vida e valores</li> <li>• Pluralidade cultural, linguagem e identidade: ser multilíngue e flexível para transitar em diferentes contextos na própria comunidade</li> <li>• Quando “ser nativo” e “ser estrangeiro” faz diferença? Que lugar eu ocupo em diferentes contextos?</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• filme e documentário</li> <li>• literatura de viagem</li> <li>• narrativas memorialísticas</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• reportagem (oral e escrita)</li> <li>• resolução, regimento</li> <li>• roteiro de peça teatral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de revista com reportagens sobre outro(s) estado(s) ou outro(s) país(es).  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens (e de outros gêneros que tratem do tema) e visionamento de reportagens, filmes e documentários que apresentem e ilustrem modos de vida e valores de outras culturas para discussão sobre estereótipos e a complexidade da noção de cultura; entrevistas (presenciais ou pela internet) com pessoas que moram ou conhecem esses lugares, para reunir depoimentos sobre impressões e vivências; levantamento de aspectos que caracterizam o lugar; organização das informações levantadas e definição do público-alvo para a escrita da reportagem.</li> <li>• montagem de programa radiofônico “Conheça uma pessoa que fez história!”, com perfis de personalidades de outro(s) estado(s) ou outro(s) país(es).  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de referência (ensaios) sobre a história do estado ou do país para discussão sobre o significado de “personalidade”, ou “pessoa que fez história”, e para a seleção das pessoas a serem tematizadas de acordo com critérios estabelecidos pela turma (relação com a comunidade dos alunos, área de atuação, contribuição para o estado/país/mundo, etc.); estudo das obras das diferentes personalidades selecionadas para aprofundar a compreensão do que os tornou/torna importantes; escrita de notas biográficas das personalidades selecionadas.</li> <li>• elaboração de roteiro e montagem de uma peça teatral sobre o tema “ser estrangeiro na própria comunidade”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens e de literatura de viagem; entrevistas (presenciais ou pela internet) com pessoas que moraram em outros lugares, para reunir depoimentos sobre impressões, vivências, modos de vida e valores e histórias sobre situações em que se sentiram estrangeiros; organização e apresentação ao grande grupo das informações levantadas para selecionar uma história (ou várias) a ser transformada em roteiro de uma peça.</li> <li>• elaboração de resolução com orientações para receber novos alunos, professores e funcionários na escola, de forma a fortalecerem o projeto pedagógico que ela desenvolve.  <i>Tarefas preparatórias:</i> entrevistas com diferentes pessoas para levantar dificuldades enfrentadas ao entrarem na escola; levantamento de regras de convivência; levantamento de sugestões com a comunidade escolar para o acolhimento de novos alunos, professores e funcionários; discussão das informações levantadas para elaboração das orientações.</li> <li>• realização de seminário sobre “as memórias de diferentes autores brasileiros”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de narrativas memorialísticas de autores</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>brasileiros (por exemplo, <i>Menino de engenho</i> (1932), de José Lins do Rego; <i>Infância</i> (1945), de Graciliano Ramos; <i>Solo de clarineta: memórias</i> (1973), de Erico Verissimo; <i>Anarquistas, graças a Deus</i> (1979), de Zélia Gattai; <i>Quase memória</i> (1995), de Carlos Heitor Cony) para problematizar a forma como o registro da memória se processa na literatura; observar a proximidade entre o real e o ficcional; identificação dos elementos constitutivos da narrativa memorialística e os efeitos de sentido que produzem (a marcação do tempo e a verbalização de cenas e fatos vividos; o ponto de vista e a mediação do narrador; as escolhas lexicais e o uso da linguagem; o caráter subjetivo do texto memorialístico, sua relação com o passado real); identificação de elementos que possibilitem ampliar o conhecimento sobre seus autores e o contexto de produção.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> leitura de outros textos memorialísticos: <i>Quarto de despejo</i> (1960), de Carolina Maria de Jesus; <i>Os tambores silenciosos</i> (1977), de Josué Guimarães; <i>O que é isso, companheiro?</i> (1979), de Fernando Gabeira; <i>O amor de Pedro por João</i> (1982), de Tabajara Ruas, para observarem que a literatura colabora com a memória e ficcionaliza momentos e situações especiais da vida nacional.</p>
<p><b>A perspectiva do outro: olhar a diferença</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deu na telinha: o que dá na TV sobre nossa comunidade, estado e país</li> <li>• Deu na telona: a realidade vista pelo outro</li> <li>• Humor: a perspectiva do outro sobre o que faz rir</li> <li>• O Brasil no cinema: imagens que viajam</li> <li>• O ponto de vista do artista</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• debate oral</li> <li>• ensaio</li> <li>• gêneros cinematográficos: filme, <i>trailer</i>, ficha técnica, sinopse, crítica de cinema, cartaz</li> <li>• gêneros televisivos: jornal, série, telenovela, programas de humor, propaganda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de debate oral sobre “o ponto de vista do artista”. <i>Tarefas preparatórias:</i> retomar os textos inaugurais da literatura brasileira observando a concepção dominante na sociedade de época e pontos de vista representados nos textos; levantamento do contexto de época e aproximação com as pinturas <i>Descobrimento do Brasil</i> (1954), de Cândido Portinari, e <i>A Primeira Missa no Brasil</i> (1860), de Victor Meireles, entre outras; problematizar o ponto de vista do artista e a perspectiva do olhar estrangeiro (ou não) sobre o país; leitura de poemas de Oswald de Andrade em <i>Pau-brasil: livro I, História do Brasil</i> (1925), para contrapor o olhar do descobridor ao olhar do brasileiro a respeito do descobrimento, na perspectiva modernista; observar a função da intertextualidade com a <i>Carta de Caminha</i> para debate. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Na noite do ventre, o diamante</i> (2005), de Moacyr Scliar; <i>A eternidade e o desejo</i> (2008), de Inês Pedrosa, para contrapor a concepção presente em textos inaugurais à releitura contemporânea.</li> <li>• criação de painel com cartazes de filmes, a partir de propostas de roteiros feitas pelos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de <i>trailers</i> e leitura de cartazes sobre filmes brasileiros veiculados no exterior; reflexão sobre representações de valores, costumes e comportamentos; atualização de conhecimentos prévios sobre representações do Brasil; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; análise e reflexão sobre os elementos para chamar a atenção do público para o filme: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; análise dos aspectos que representam valores, costumes e comportamentos; criação da sinopse de um filme, com indicação de imagens a serem usadas em cartaz; reflexão sobre o papel das imagens e do texto escrito no cartaz; uso de recursos linguísticos relevantes para chamar a atenção do público.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de ciclo de cinema/vídeo a partir de seleção de filmes brasileiros que tiveram repercussão internacional, que documentem a história do país, que releiam a literatura brasileira ou outro critério de interesse dos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre a história do cinema brasileiro com especial atenção a filmes que correspondam ao eixo organizador definido para a mostra; leitura e visionamento de resenhas críticas dos filmes; palestra sobre cinema brasileiro por convidado trazido à escola para esta finalidade; seleção de filmes a partir do visionamento preliminar pela turma; produção dos cartazes, das sinopses e dos textos críticos; organização e divulgação do ciclo; manutenção da divulgação do ciclo por meio de textos escritos e orais dos alunos: sinopse, crítica e cartazes.</li>   <li>• realização de ciclo de cinema/vídeo a partir de seleção de filmes estrangeiros que tiveram repercussão internacional, que documentem a história daquele país, que têm relação com a realidade brasileira ou outro critério de interesse dos alunos. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre a história do país selecionado, com especial atenção a filmes que correspondam ao eixo organizador definido para a mostra; leitura e visionamento de resenhas críticas dos filmes; palestra sobre cinema do país selecionado por convidado trazido à escola para esta finalidade; seleção de filmes a partir do visionamento preliminar pela turma; produção dos cartazes, das sinopses e dos textos críticos; organização e divulgação do ciclo; manutenção da divulgação do ciclo por meio de textos escritos e orais dos alunos: sinopse, crítica e cartazes.</li>   <li>• produção de ensaios críticos sobre televisão para comporem coluna a ser veiculada no jornal escolar ou para manter crítica radiofônica. <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de programação da TV aberta no Brasil e em outros países: O que dá na TV? Que representações sobre o público-alvo se pode inferir?; análise da programação da TV aberta e de canais pagos: Qual é a diferença? Qual é o público alvo?; eleição pela turma do(s) segmento(s) de programação que serão foco dos textos críticos e visionamento de programas em diferentes canais de TV, com leitura pormenorizada; leitura de ensaios críticos sobre a programação de TV, veiculados em diferentes fontes: jornais, revistas, publicações acadêmicas, especialmente se o projeto for voltado a textos escritos; audição de programas de rádio e visionamento de programas de TV que tenham como temática a produção audiovisual brasileira ou de outros países, seja cinema, TV, vídeo; planejamento e produção dos textos.</li>   <li>• produção de roteiro para capítulo de novela. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de capítulos de telenovelas e seriados produzidos no Brasil e em outros países; leitura sobre o folhetim, de textos críticos e históricos sobre a telenovela e o seriado como gêneros televisivos; leitura sobre autores brasileiros de telenovela e seriados: Dias Gomes, Luiz Fernando de Carvalho, entre outros; leitura de roteiros para produções audiovisuais; manutenção de um caderno de anotações para reunir ideias e imagens para a produção do roteiro; escrita do roteiro e produção do capítulo pelos alunos.</li>   <li>• criação de piadas e quadros humorísticos para apresentação teatral ou para produção de vídeo.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de programas de humor produzidos em outros países (<i>Chaves, Friends</i>, entre outros); análise do que faz rir; visionamento de programas de humor brasileiros de diferentes épocas: o que fazia rir e ainda faz (<i>Praça da alegria, Planeta dos homens, Tv pirata, Casseta e planeta</i>, entre outros)? O que fazia rir e não faz mais? O que há de novo?; discussão e análise sobre o papel do uso da língua para a constituição dos textos, dos personagens: estereótipos, diferença e produção de humor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de ensaios críticos sobre a publicidade em torno de um mesmo produto para diferentes públicos para comporem um <i>blog</i>.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> análise de propagandas televisivas brasileiras e de outros países; análise de propagandas do mesmo produto em diferentes lugares: A quem se dirigem os anúncios? Que valores sociais podem ser associados às peças? Que sentido tem esse produto? Como as diferenças entre os países/públicos criam diferentes sentidos para o produto?; leitura de ensaios críticos sobre publicidade, veiculados em diferentes fontes: jornais, revistas, publicações acadêmicas; discussão sobre os aspectos que serão tema dos ensaios e levantamento de argumentos para a análise crítica; apresentação dos textos para os colegas para orientar a reescrita; criação do <i>blog</i> para a publicação dos textos.</p>
<p><b>Cenas da vida cotidiana: gente comum, questões universais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A representação da vida cotidiana no teatro, no cinema e em séries de televisão</li> <li>• Como definir “gente comum”? O que é incomum? Em que contexto?</li> <li>• Folhetim e o surgimento do romance burguês no Brasil</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comédia de costumes</li> <li>• debate</li> <li>• folhetim</li> <li>• resenha e comentário crítico</li> <li>• romance</li> <li>• seminário</li> <li>• telenovela</li> <li>• texto literário de gênero dramático (farsa, comédia, auto)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dramatização ou filmagem de peça selecionada por alunos ou de peça composta pelos alunos a partir das leituras.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de diferentes textos do teatro brasileiro (por exemplo, <i>O auto da compadecida</i> (1955), de Ariano Suassuna; <i>O pagador de promessas</i> (1959), de Dias Gomes; <i>O beijo no asfalto</i> (1960), de Nelson Rodrigues; <i>Bailei na curva</i> (1983), de Julio Conte); identificação do tema principal e secundário; pesquisa sobre o gênero dramático, observando sua natureza múltipla (texto para leitura/texto para ser encenado); levantamento dos elementos de textualização do drama e os efeitos de sentido que produzem: ações, personagens, cenário e ambientação, rubricas (indicações de gestos, falas, música, luz, etc.), divisão em atos e cenas, presença do discurso direto; escolha da peça ou seleção de excertos para serem dramatizados/filmados; distribuição de tarefas de aprofundamento das leituras para viabilizar a produção: caracterização das personagens e relação com a finalidade das obras, estratégias para suscitar a emoção (artifícios do argumento, jogos verbais, etc.), conflito central e os efeitos do ponto de vista para seu tratamento, elementos de progressão da ação (cenas e atos) e indicações de tempo e espaço; produção de roteiro e ensaios; apresentação ou filmagem. O mesmo projeto pode ser desenvolvido com (excertos de) obras em espanhol ou em inglês.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de comentário crítico sobre peça assistida para ser postado em <i>blog</i> sobre teatro em sites de jornais/revistas.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de peça que esteja em cartaz na cidade (ou em cidade próxima); leitura de resenhas e de comentários críticos sobre a peça; organização de ida ao teatro para assistir à peça, favorecendo o acesso aos equipamentos culturais existentes na cidade, sejam profissionais ou amadores; debate em aula sobre a peça; levantamento de <i>blogs</i> sobre teatro em sites de jornais e revistas (brasileiras ou de outros países); elaboração dos comentários críticos e postagem.</p>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de debate sobre adaptações de peças de teatro para o cinema atual. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura das peças e visionamento dos filmes (por exemplo, <i>A partilha</i> (Miguel Falabella, 1990; Daniel Filho, 2001), <i>O auto da compadecida</i> (Ariano Suassuna, 1955; Guel Arraes, 2000), <i>O pagador de promessas</i> (Dias Gomes, 1960; Anselmo Duarte, 1962), <i>O beijo no asfalto</i> (Nelson Rodrigues, 1960; Bruno Barreto, 1980), <i>Trair e coçar é só começar</i> (Marcos Caruso, 1986; Moacyr Goes, 2006), observando as formas de adaptação ao suporte e o recurso às linguagens visuais e auditivas; leitura de textos informativos a respeito dos autores e do período em que os textos foram escritos e adaptados; análise das adaptações, relacionando-as com o suporte e com a época que foram feitas; preparação de comentários e de roteiro de perguntas para entrevista com roteiristas (por e-mail); organização das informações obtidas para fundamentar o debate.</li> <li>• realização de seminário: “Romance de folhetim ontem e hoje: elasticidade e atualidade do gênero”. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa e caracterização do romance de folhetim no século XIX e sua finalidade; leitura de <i>A moreninha</i> (1844), de Joaquim Manuel de Macedo; caracterização, a partir de recurso às artes visuais, do Rio de Janeiro do século XIX (<a href="http://www.itaucultural.org.br">www.itaucultural.org.br</a>) e de obras de artistas da época relacionadas ao ambiente do romance; análise da obra, observando o primeiro suporte, a forma de circulação do texto e a “receita romântica” para conquistar o leitor: descrição de modos, usos e costumes da sociedade carioca, valores e linguagem presentes no texto; destaque de exemplos ilustrativos, trama envolvendo pequenas intrigas de amor e final feliz, personagens típicos da cidade do Rio de Janeiro; suas virtudes e sua complexidade, papel desempenhado por cada um na peripécia sentimental, relacionamento com ideais do Romantismo, ponto de vista narrativo; visionamento de telenovelas, especialmente as de época; análise da telenovela como gênero que atualiza o folhetim, observando características, recursos e formas de penetração no grande público de ambos os gêneros; preparação dos trabalhos a serem apresentados no seminário.</li> <li>• realização de debate sobre a representação do cotidiano na telenovela de, pelo menos, dois países distintos. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de telenovelas produzidas em diferentes países: Quais são os elementos de cotidiano que ganham destaque? O que é diferente? O que é familiar?; discussão e análise crítica das características de telenovelas (cenário, figurino, personagem e paratextos, como a abertura e inserções feitas durante o capítulo, etc.), relacionando-as com a representação do cotidiano: O que está representado? O que não está? Por quê? Quais problemáticas abordam? Que soluções sugerem? A partir de quais pontos de vista? Que práticas são abordadas como universais ou específicas a determinadas culturas?; em grupos, seleção de um subtema para aprofundamento da análise (família, escola, forças do bem e do mal, motivações para a trama, problemas sociais, etc.); leitura de textos de apoio para fundamentar o ponto de vista defendido; seleção de cenas das telenovelas para fundamentar e ilustrar a análise; organização do debate.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de debate: “Romantismo ou Realismo?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Memórias de um sargento de milícias</i> (1852 a 1853), de Manuel Antonio de Almeida, e <i>Senhora</i> (1875) de José de Alencar, observando as convenções românticas nelas presentes; distribuição de tarefas em pequenos grupos para realização de estudos, com destaque para os seguintes pontos: contexto de produção (autor e obra), principais acontecimentos da obra (estrutura e enredo), personagens (caracterização e funções desempenhadas), tempo e espaço da ação e seus significados para a obra, foco narrativo (ponto de vista, intromissões, digressões ou ironias e seu significado para a obra), estilo do autor (linguagem, preferências de construção, etc.); discussão sobre a coerência interna das obras, o tratamento temático e a relação com o movimento romântico: Que visão de mundo expressam? Qual a relação entre a linguagem que utilizam e o movimento literário? Que contribuição as obras dão para o movimento romântico? Em que aspectos inovam? Por que são consideradas “obras precursoras do realismo”?</li> <li>elaboração de painel “Características culturais e comportamentais do romance de costumes: ontem e hoje”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Lucíola</i> (1862), de José de Alencar, observando as experiências psicológicas dos personagens e as relações entre indivíduo e sociedade; análise da obra em pequenos grupos: personagem, foco narrativo, tempo e espaço, verossimilhança, traços constitutivos da linguagem romântica, dualismo; problematização dos grandes temas da obra: amor idealizado versus amor carnal; levantamento de subtemas presentes na obra (virgindade e castidade, no campo e na cidade, amor e dinheiro, etc.); contraposição ao tratamento atual dos temas, em obras literárias e na telenovela. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de clássicos do romantismo inglês como <i>Pride and prejudice</i> (1813), de Jane Austen, ou do romance de costumes espanhol, como <i>La regenta</i> (1884-1885), de Leopoldo Alas Clarín.</li> </ul>
<p><b>Isso não tá legal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A ética na educação escolar</li> <li>A sociedade brasileira hoje e os desafios à reflexão e às atitudes éticas</li> <li>Conhecimento e crítica-da realidade nacional: denúncia da escravidão</li> <li>Cotidiano brasileiro do século XIX</li> <li>Ética e cidadania</li> <li>Justiça e igualdade social</li> <li>Moral e ética: O que significam? Como se distinguem? Códigos de ética</li> <li>O poder de decisão: o poder da maioria, o poder das minorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>apresentação (oral ou escrita) de manifesto com demandas dos alunos relativas ao exercício da autoridade na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens sobre violência e autoridade no contexto escolar; visionamento de capítulo de telenovela ou de trecho de filme (por exemplo, <i>Entre os muros da escola</i> (2008), de Laurent Cantet; <i>The Wall</i> (1982), de Allan Parker, <i>La lengua de las mariposas</i> (1999), de José Luis Cuerda, episódios do DVD <i>A cidade dos homens</i>, de Fernando Meirelles); leitura de manifestos sobre diferentes temas; debate para decisão sobre tópicos a serem tratados; redação do manifesto e escolha do modo de publicação da produção dos alunos.</li> <li>produção de código de ética que explicita regras de conduta nas relações escolares: “muros visíveis e muros invisíveis”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento sobre códigos de ética em diferentes grupos sociais e em diferentes países na atualidade: De quem é a ética? Como conviver?; visionamento de trecho de filme (por exemplo, <i>Notícias de uma guerra particular</i>, 1999), de João Moreira Salles; <i>Entre os muros da escola</i>, (2008), de Laurent Cantet, entre outros) sobre o assunto; leitura de regras de conduta e de códigos disciplinares; observação e coleta de entrevistas orais sobre casos em que se detectaram problemas de convivência de</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Projetos e Sugestões
<p>• Quem é que manda aqui? Autoridade versus autoritarismo em diferentes contextos (escola, emprego, igreja, etc.)</p> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• clipe publicitário</li> <li>• drama</li> <li>• entrevista</li> <li>• manifesto</li> <li>• poema</li> <li>• questionário</li> <li>• romance</li> <li>• videoclipe</li> </ul>	<p>difícil solução na história da escola: Como a condução do episódio revela regras tácitas de convívio escolar?; seleção das regras a serem explicitadas e debate sobre sua validade com toda a turma; produção e veiculação do código, com espaço para interatividade: a comunidade escolar concorda com a produção da turma?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de vídeos publicitários de livros “Personagens da literatura brasileira do século XIX: conflitos, lutas e conquistas”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos da literatura brasileira de gêneros variados que permitam visualizar o cotidiano brasileiro no século, XIX (por exemplo, <i>Mauro, o escravo (Vozes da África, 1864)</i>, de Fagundes Varela; <i>O Sertanejo (1876)</i>, de José de Alencar; <i>O Cabeleira (1876)</i>, de Franklin Távora; <i>Cenas da vida amazônica (1886)</i>, de José Veríssimo; <i>Dona Guidinha do Poço (1952)</i>, de Manuel de Oliveira Paiva); análise dos textos para discutir a denúncia da escravidão, o atraso da vida nacional, os senhores da terra e seus desmandos, a vida do homem simples e rústico; análise dos personagens e suas características, destacando os conflitos, as lutas e as conquistas; estudo da linguagem destacando exemplos para vincular as obras à escola romântica ou ao naturalismo; produção de vídeos publicitários (semelhante aos do site <a href="http://www.livroclip.com.br">www.livroclip.com.br</a>), destacando características dos textos lidos; publicação dos anúncios.</li> <li>• montagem de painel na escola “A escravidão no Brasil: o que dizem os fatos e o que diz a literatura”. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre fatos que marcaram a história brasileira em relação à escravidão; leitura de diferentes gêneros literários do romantismo brasileiro que possibilitem problematizar a escravidão no Brasil (por exemplo, <i>Os dois ou o inglês maquinista (1871)</i>, de Martins Pena; <i>Navio negreiro (1868)</i>, de Castro Alves; <i>Panocrácio (crônica de maio de 1988)</i>, de Machado de Assis): O que dizem? Como apresentam o problema? Como caracterizam o contexto social e cultural do país? Qual a posição dos intelectuais lidos a respeito do abolicionismo? Que recursos eles utilizam para apresentar o que pensam?; seleção e organização do material para compor o painel. <i>Possibilidades de ampliação do projeto:</i> leitura de antologias da poesia negra brasileira (<i>Axé: antologia contemporânea da poesia negra brasileira (1982)</i>, de Paulo Colina, ou <i>Poesia negra brasileira (1992)</i>, de Zilá Bernd) para contrapor a visão distanciada do negro como objeto da literatura a uma atitude comprometida do negro como sujeito/autor da literatura.</li> <li>• realização de exposição de releituras do poema <i>Navio negreiro</i>. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição do poema <i>Navio negreiro</i> interpretado por Caetano Veloso; leitura integral do poema <i>Navio negreiro (1868)</i>, de Castro Alves; estudo, em pequenos grupos, do poema, vinculando-o ao caráter épico, ao condoreirismo e à poesia de caráter político-social: 1ª parte – observação do cenário descrito; 2ª parte – observação do elogio aos marinheiros; 3ª parte – observação da visão do navio; 4ª parte – observação da descrição do navio e do sofrimento dos escravos; 5ª parte – observação da oposição entre a condição de escravos e libertos; 6ª parte – observação da antítese entre a África livre e o país que se beneficia com a escravidão; socialização das inferências e pesquisas dos grupos; produção de texto</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e Sugestões
	<p>dos alunos em resposta ao texto lido, em forma de exposição fotográfica, colagem, grafite, poema, canção, videoclipe, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de seminário “Martins Pena e a fisionomia moral da sociedade brasileira da primeira metade do século XIX”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e estudo, em pequenos grupos, da peça <i>Os dois ou o inglês maquinista</i> (1842), de Martins Pena, observando os personagens tipos; a conotação irônica da linguagem pelo uso do superlativo; a atualidade dos problemas apontados pelo autor; discussão da afirmativa de Silvio Romero sobre a obra de Martins Pena: “Se se perdessem todas as leis, escritos, memórias da história brasileira dos primeiros cinquenta anos deste século XIX, e nos ficassem somente as comédias de Martins Pena, era possível reconstruir por elas a fisionomia moral de toda essa época”; seleção de temas para o seminário e escrita (em grupos) dos textos para as apresentações.</li> </ul>
<p><b>Cidadania em ação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Liderança e participação social</li> <li>Movimentos sociais (MST, grupos religiosos, etc.)</li> <li>O Brasil e os outros povos: quem ajuda quem?</li> <li>Relação homem versus terra</li> <li>Responsabilidade governamental e ONGs</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>biografia</li> <li>reportagem</li> <li>sites do governo e de ONGs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produção de biografia a ser lançada na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo sobre líderes na comunidade, no país e em outros países; para os locais, entrevista com essas pessoas; para os outros, leitura de biografia e de reportagens sobre quem são e por que são considerados líderes; seleção de líderes importantes na escola, na cidade; realização de entrevistas com as pessoas que conhecem o personagem para coleta de informações; coleta de documentos e de imagens; organização da pauta do livro: divisão dos capítulos e escolha de autores; produção, lançamento e difusão do livro, com a presença do líder (em pessoa ou representado).</li> <li>produção de reportagem sobre tema específico: 1) ONGs amazônicas – brasileiros e não brasileiros reclamam a floresta; 2) voto de mulheres; voto em mulheres – movimentos pela participação de mulheres na política ao longo do século XX, entre outros. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para estudo sobre movimentos sociais locais, no Brasil e no exterior: lutas por direitos humanos, terra, moradia, saúde, etc.; seleção de tema para a reportagem e aprofundamento da discussão com base em novas leituras e entrevistas com especialistas; análise de sites e revistas especializadas para seleção de veículo para envio da reportagem; organização das informações obtidas para a escrita da reportagem, levando em conta o perfil dos leitores e as orientações do site ou revista selecionada; apresentação para a leitura de outra turma, para revisão final com base nos comentários feitos; envio da reportagem para site ou revista especializada.</li> <li>confecção de um mapa “O Brasil e outros povos: a cidadania em várias línguas” para ser exposto na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para estudo de políticas do país em relação a outros povos: Quem ajuda quem?; relações do Brasil com a África e a América Latina; levantamento de projetos governamentais (estudo dos sites do governo – MEC, MRE, etc.): países envolvidos, áreas de atuação, quem participa, como pode participar, etc.; discussão sobre ajuda externa versus ajuda interna: implicações sociais, políticas e econômicas; em grupos, seleção de diferentes áreas de atuação</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>ou diferentes países para o mapeamento dos projetos, caracterizando-os e mencionando os resultados alcançados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel para ser exposto na escola, apresentando o trabalho de diferentes ONGs. <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de sites de ONGs (do Brasil e de outros países): O que fazem? Quem ajudam? Quem pode ajudar? Quais são alguns projetos e campanhas? Como são financiadas?; em grupos, seleção de diferentes ONGs para aprofundar o estudo; seleção e organização de informações em quadros, tabelas, etc. para apresentar o trabalho e os resultados da ONG; montagem coletiva do painel.</li> </ul>
<p><b>A sociedade de consumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumo consciente</li> <li>• Direitos do consumidor, código de defesa do consumidor, <i>recall</i></li> <li>• Ética na publicidade</li> <li>• Hábitos de consumo de diferentes idades; hábitos de consumo de homens e mulheres</li> <li>• O poder da marca</li> <li>• Pirataria, leis antipirataria, softwares livres, propriedade intelectual e direitos autorais</li> <li>• Quem vende para quem? O que se vende para quem? Representações e valores subjacentes a campanhas publicitárias, público-alvo</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• carta reclamatória e abaixo-assinado</li> <li>• diário</li> <li>• gêneros relacionados a campanhas publicitárias: anúncio, <i>spot</i>, <i>outdoor</i>, <i>banner</i>, <i>slogan</i>, <i>cartaz</i>, <i>panfleto</i>, <i>flyer</i>, <i>sticker</i></li> <li>• legislação: leis, códigos, contratos, regulamentações</li> <li>• manifesto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de mostra de anúncios publicitários (audiovisuais) adaptados para público conhecido. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de anúncios publicitários brasileiros e de outros países; análise das características e dos apelos verbais e imagéticos, relacionando-os a características do público-alvo e a valores atribuídos ao produto anunciado; discussão sobre adaptações necessárias para atingir público-alvo conhecido; elaboração do roteiro, incluindo informações necessárias para a produção do anúncio; gravação dos anúncios e elaboração de critérios para a avaliação das adaptações; apresentação dos anúncios originais e das adaptações na escola e premiações (em diferentes categorias).</li> <li>• elaboração de anúncio publicitário para fazer parte de campanha já existente. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de campanhas publicitárias; análise das características e dos apelos verbais e imagéticos, relacionando-os a características do público-alvo e a valores atribuídos ao tema da campanha; em grupos, seleção da campanha de interesse; análise detalhada de vários anúncios da campanha para sistematização de aspectos comuns e da estratégia persuasiva utilizada; elaboração do roteiro de um novo anúncio, incluindo informações necessárias para a produção do anúncio; produção dos anúncios e elaboração de critérios para sua avaliação; apresentação dos anúncios na turma (ao lado de outros anúncios da campanha) e discussão sobre os resultados alcançados.</li> <li>• criação de uma campanha publicitária para incentivo a um esporte, à leitura de determinado autor, a atitudes inclusivas, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de campanhas publicitárias feitas no Brasil e em outros países; análise das características e dos apelos verbais e imagéticos, relacionando-os a características do público-alvo e a valores atribuídos ao tema da campanha; levantamento de questões que poderiam ser tema de uma campanha publicitária; seleção de tema para a campanha, do público-alvo e de suporte(s); produção de anúncios, <i>spots</i>, <i>outdoors</i>, <i>banner</i>, <i>slogans</i>, <i>cartazes</i>, <i>panfletos</i>, <i>flyers</i>, <i>sticker</i>, etc., para a campanha e distribuição.</li> <li>• criação de um manifesto contra o consumo de algum produto, contra a pirataria, etc. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de legislação e de sites de direitos do consumidor ou de combate à pirataria e defesa de direitos autorais; leitura de</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>diferentes manifestos (ver, por exemplo, manifestações contra o uso de peles de animais na moda) para estudo do gênero (quem escreve, para quem, com que propósito, etc.); discussões sobre motivos que justificam um manifesto; escrita e publicação do manifesto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>criação de um roteiro de teatro e montagem da peça. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de (trechos) de livro da série da personagem Rebecca Boomwood (na tradução para o português, Becky Bloom), de Sophie Kinsella, análise da personagem e da relação de sua característica consumista com as diferentes etapas da vida; criação de um “diário de consumo” da turma para reunir ideias e comentários para o roteiro; escrita do roteiro com indicações de personagens, cenas, figurino, cenário, etc.; montagem da peça e apresentação na escola.</li> <li>elaboração de carta reclamatória ou de abaixo-assinado. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento no grupo e com os familiares de reclamações quanto a produtos ou serviços; leitura de cartas reclamatórias e de abaixo-assinados para discussão das condições de produção de cada um dos gêneros; análise de legislação e de regulamentações de órgãos ligados à defesa do consumidor para fundamentar a reclamação; levantamento de argumentação para a reclamação; leitura conjunta das cartas e abaixo-assinados para reformulações e envio aos órgãos competentes.</li> </ul>
<p><b>A irrealidade do real: ficção científica e histórias de terror</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ futuro na ficção científica</li> <li>○ temor do desconhecido</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>animação</li> <li>conto</li> <li>debate</li> <li>filme</li> <li>notícia</li> <li>romance</li> <li>roteiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>criação de uma exposição sobre o futuro. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de filmes e de desenhos animados para análise do que era previsto para a atualidade e do que hoje se prevê para o futuro; discussão sobre o que aconteceu, o que não aconteceu, o que de diferente aconteceu e implicação disso; levantamento de outras previsões para o futuro em várias áreas; criação de previsões por meio de textos, desenhos, etc.; preparação da exposição.</li> <li>criação de roteiro e produção de um curta-metragem (ficção científica ou terror). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos base para adaptação: romance, conto, notícia (ver, entre outros, as coletâneas de Flavio Moreira da Costa: <i>Contos de medo, horror e morte, 13 dos melhores contos de vampiros da literatura universal; 100 melhores contos de crime &amp; mistério da literatura universal (2002)</i>); análise do papel da tradução na constituição do gênero: comparação de excertos de textos, orais ou escritos, traduzidos e escritos originalmente em português: que recursos de linguagem se transpõem como elementos estilísticos do gênero, por empréstimo?; leitura de roteiros; visionamento de filmes policiais e de curtas-metragens de qualquer gênero; escolha do texto para estudo e adaptação; divisão de tarefas: desenvolvimento de personagens; trama; elementos para criação de suspense; falas; etc.</li> <li>realização de debate sobre “A irrealidade do real na literatura e no cinema”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de clássicos da literatura universal relacionados ao tema (por exemplo, <i>Frankenstein (1818)</i>, de Mary Shelley; <i>O mistério da Estrada de Sintra (1884)</i>, de Eça de Queiros; <i>Viagem ao centro da</i></li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p><i>Terra</i> (1864), de Julio Verne; <i>Crônicas marcianas</i> (1950), de Ray Bradbury; <i>Chamamé</i> (2008), de Leonardo Oyola; <i>El imán y la brújula</i> (2008), de Juan Ramón Biedma – leitura de capítulos ou excertos em inglês ou espanhol); reconhecimento e interpretação, em pequenos grupos, das pistas nos textos literários lidos que permitam construir a imagem de narrador (Quem narra? É personagem? Qual a posição que assume?), de leitor presente na obra (Para quem a obra é escrita? Para que tipo de leitor? De que época? Que conhecimentos ele deve ter para entender a obra?) e que permitam identificar o contexto de produção; observação das marcas e efeitos de sentido metalinguísticos: destaque das marcas linguísticas e outras pistas da narrativa que indiquem a representação de diferentes vozes nos textos; identificação e interpretação do uso da ironia e da ambiguidade, do conhecimento prévio (o que o leitor precisa saber?) necessário para a construção do sentido da leitura e dos valores veiculados pelas narrativas; pesquisa, em textos informativos e expositivos, sobre os gêneros estudados; em grande grupo, problematizar literatura fantástica e de ficção científica.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> contrastar textos com filmes, como, por exemplo, <i>Matrix</i> (1999), de Larry e Andy Wachowski, <i>Os pássaros</i> (1963), de Alfred Hitchcock, <i>Eu, robô</i> (2004), de Alex Proyas, ou outro. Leitura de textos da literatura universal, como <i>Metamorfose</i> (1915), de Franz Kafka, e <i>Cavaleiro inexistente</i> (1959), de Ítalo Calvino, discutindo a relação entre ficção e realidade.</p>
<p><b>Guerra e paz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Armamento</li> <li>• Conflitos no mundo</li> <li>• Dependência e interdependência</li> <li>• Drogas</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• comentário crítico</li> <li>• conto</li> <li>• filme</li> <li>• gêneros ligados a campanhas públicas: cartazes, painéis,</li> <li>• notícia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• construção de um RPG a partir de um conflito local ou mundial. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de conflitos locais ou mundiais; busca de informações (em jornais, com familiares, etc.) e discussão sobre os conflitos focalizados; em grupos, análise do contexto, das motivações e dos participantes do conflito; elaboração do jogo com base no conflito estudado; troca de RPGs para serem jogados por outro grupo; análise coletiva dos jogos e relações com os conflitos estudados.</li> <li>• realização de debate sobre violência urbana. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de filmes que tratam de violência urbana, drogas e armamento (por exemplo, <i>Notícias de uma guerra particular</i> (1999), documentário dirigido por João Moreira Salles e Kátia Lund; <i>Cidade de Deus</i> (2002), dirigido por Fernando Meirelles; <i>Tropa de Elite</i> (2007), dirigido por José Padilha; <i>Tiros em Columbine</i> (2002), dirigido por Michael Moore; <i>Promessas (quebradas) de paz</i> (2000), dirigido por B.Z.Goldberg; Justine Shapiro e Carlos Bolado); discussão dos filmes e levantamento de questões para o debate.</li> <li>• confecção de painel “Líderes da paz”. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de líderes locais ou mundiais que lutam pela paz; leitura de biografias sobre esses líderes ou entrevista (realizada com auxílio da internet, se necessário) com eles; coleta de imagens; produção de legendas, textos de apoio; revisão dos textos e publicação na turma para seleção dos textos que deverão compor o painel; montagem do painel e publicação.</li> <li>• produção de uma campanha pela paz. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de notícias (em jornais locais e de outros</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>países) sobre conflitos, guerras e paz; análise de motivações para conflitos locais e mundiais (religião, terra, economia, desemprego, etc.); análise de ações e campanhas pela paz em diferentes épocas: público-alvo, estratégias de persuasão, suportes utilizados, quem se envolve e como, quais são os resultados; identificação de conflitos locais e idealização de uma campanha pela paz para determinado público; seleção de suporte e de estratégias de persuasão; veiculação da campanha.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de um curta-metragem sobre casal ou família em tempo de guerra e outra em tempo de paz. <i>Tarefas preparatórias:</i> discussão sobre possíveis consequências da paz ou da guerra no cotidiano das pessoas; seleção coletiva de filmes que tratam da temática; em grupos, seleção de filme para ser assistido pelo grupo e discussão, focalizando caracterização dos personagens, conflito, tempo e espaço, e a relação entre os acontecimentos (paz e guerra) e as ações dos personagens; apresentação das conclusões para os colegas, com seleção de algumas cenas para fundamentar e ilustrar a análise feita; em grupos (podem ser outros grupos), criação de personagem principal, personagens secundários e de enredo para serem proposto à turma; apresentação e discussão coletiva das propostas para decisão sobre o enredo; escrita do enredo do filme, com explicitação de cenário e figurino; organização da produção e elaboração de cartazes para a divulgação.</li> <li>• produção de uma coletânea de canções sobre guerra e paz e produção de um encarte para o CD, no qual cada aluno publicará um comentário crítico associado à canção por ele escolhida. <i>Tarefas preparatórias:</i> audição de canções sobre guerra e paz; preparação por cada um dos alunos individualmente de apresentação de canção para os colegas, acompanhada de comentário, pelo aluno que selecionou a canção, e de informações sobre a circulação e o autor da canção, também pesquisadas pelo aluno; preparação dos comentários críticos escritos pelos alunos e transcrição ou busca da letra da canção para associar letra e comentário crítico assinado na montagem do encarte; confecção do encarte, se possível, no laboratório de informática; gravação do CD e impressão do encarte (se houver recursos para isso, produção de uma cópia para cada aluno e de cópias para serem presenteadas à escola; à direção, aos pais, etc.).</li> </ul>
<p><b>O som da história</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O final do século XX</li> <li>• O som da história: canção e poesia brasileira</li> </ul> <p><b>Gênero estruturante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de seminário “a história através da canção”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e audição das canções de Chico Buarque (por exemplo, <i>Bye bye Brasil</i> (anos 70), <i>Anos dourados</i> (anos 80), <i>Iracema voou</i> (anos 90); observação dos sons e o ritmo, estabelecendo relação entre a sonoridade, a temática e o período de produção; anotação das primeiras impressões de leitura e identificação das marcas de época que possuem; pesquisa e identificação do contexto de produção, circulação e recepção das canções, considerando a expansão da indústria cultural no país, a predominância de movimentos inovadores, voltados para a realidade nacional (Cinema Novo, Teatro Oficina, Tropicalismo, Poesia Marginal) e a redefinição dos rumos da cultura brasileira e suas características mais importantes; leitura interpretativa das canções a partir de seu contexto de produção (autor e obra) e do diálogo possível com o contexto de leitura (ouvinte da época e atual); distinção entre poeta e compositor; identificação dos elementos constitutivos do gênero lírico presentes nas canções</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>(estratégias musicais, estratégias visuais, construção de imagens poéticas por meio de figuras de linguagem, organização dos termos na frase, etc.); destaque para os recursos semânticos compensatórios à censura feita durante o governo militar. Leitura crítica de, por exemplo, <i>A banda</i> (lirismo do cotidiano), <i>Vai passar</i> (crítica à repressão política), <i>Roda viva</i> (paralelismo da estrutura e multiplicidade de significados possíveis), <i>Que será</i> (duplicidade de sentido: político e erótico), <i>Trocando em miúdos</i> (casamento), <i>Olhos nos olhos</i> (modos de socialização da mulher moderna); pesquisa em fontes diversas, com vistas a estabelecer relação entre as canções e a história social do Brasil desde a década de 60 do século XX até a atualidade; organização das apresentações para o seminário.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visionamento de DVDs e pesquisa sobre depoimentos e comentários de cancionistas brasileiros, por exemplo, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Arnaldo Antunes, Jorge Mautner, Paulo Leminski, Adriana Calcanhoto, Luis Tatit, Zélia Duncan, Fernanda Takai, Tom Zé, Lenine, Guinga, Marcelo Camelo, entre outros; discussão a respeito da canção brasileira contemporânea em relação à poesia (Em que se aproximam? Onde se distanciam? A canção pode ser considerada literatura? Por quê?); visionamento do documentário <i>Palavra (en)cantada</i> (2008), de Helena Solberg, e discussão dos conhecimentos construídos durante o desenvolvimento da unidade e as questões abordadas no filme. Projeto semelhante pode ser desenvolvido em espanhol ou em inglês com uma pesquisa sobre músicos e canções que “cantam” a história de diferentes países hispanófonos ou anglófonos.</p>
<p><b>Descobrimo um autor canônico: ciúme e traição na literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Federico García Lorca</li> <li>• Machado de Assis</li> <li>• Shakespeare</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• drama</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de um júri simulado para discutir o ciúme e a traição na obra <i>Dom Casmurro</i>. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre o Rio de Janeiro do século XIX e o Brasil do Segundo Reinado (panorama socioeconômico e cultural); leitura de <i>Dom Casmurro</i> (1899), observando a perspectiva através da qual a história é contada; análise do foco narrativo (caracterização do personagem Bentinho e do ponto de vista; consequências para a caracterização do personagem e o tratamento do texto); capítulo “Do livro” – análise da descrição da casa e investigação dos personagens que compõem os retratos nas paredes (Quem são? O que eles têm em comum?); capítulos “Otelo”, “A xícara de café”, “Segundo impulso”, “O regresso” – destaque das informações a respeito do personagem Bentinho e identificação das aproximações com outros personagens da literatura; capítulos “Dez libras esterlinas” e “Ciúmes do mar” – discussão dos acréscimos que os capítulos trazem à percepção que o leitor vem construindo sobre a personagem Capitu; capítulo “Mil padre-nossos e mil ave-marias” – observação do relacionamento da personagem com a fé cristã e do impacto que isso gera sobre a leitura; capítulo final – problematização da traição (Qual a importância do ponto de vista da narrativa para a discussão? Que elementos contribuem para a incerteza do leitor em relação à fidelidade de Capitu?); decisão sobre o que será julgado e, em grupos, levantamento dos argumentos a favor e contra; organização do júri.</li> <li>• realização de um júri simulado para discutir o ciúme e a traição na literatura. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de drama em língua inglesa (<i>Otelo</i>, de Shakespeare) ou em língua espanhola (<i>Bodas de sangre</i>, de Federico García Lorca), que tematize a traição; pesquisa sobre o contexto de produção das obras (panorama socioeconômico e cultural); caracterização das personagens principais e do ponto de vista a partir do qual se desenvolvem as</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>ações; análise dos elementos que compõem o ambiente; problematização do ciúme e da traição; decisão sobre o que será julgado e, em grupos, levantamento dos argumentos a favor e contra; organização do júri.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>organização de painel “Machado de Assis, desbravador da alma humana e intérprete de seu tempo”.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> características do autor e sua época; pesquisa em textos de referência e análise da tendência universalizante da obra e do tema pela relação com outras obras, como, por exemplo, na língua inglesa <i>Otelo</i>, de Shakespeare, e na língua espanhola <i>Bodas de sangue</i>, de Federico García Lorca; excertos da obra relacionados com os elementos do painel que contribuam para ilustrar as informações e a relação com movimento realista.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> leitura de <i>Contos de amor e ciúme</i> – Machado de Assis (2008), organizado por Gustavo Bernardo, <i>Capitu: Memórias Póstumas</i> (1998), de Domício Proença Filho; <i>Amor de Capitu</i> (2001), de Fernando Sabino, ou <i>Quem é Capitu?</i> - contos, crônicas e ensaios sobre a personagem mais enigmática da literatura brasileira (2008), organizado por Alberto Schprejer.</p>
<p><b>Realidade virtual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos virtuais</li> <li>Literatura e internet</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>entrevista</li> <li>reportagem</li> <li>resenha e comentário crítico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>criação de um <i>blog</i> sobre jogos virtuais (com resenhas e comentários).</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens sobre jogos virtuais; leitura de resenhas sobre jogos e posicionamento em relação à resenha; análise do gênero resenha; levantamento de diferentes jogos jogados pela turma; discussão em grupos sobre os jogos (objetivo, regras, participantes, aspectos positivos, aspectos negativos, o que o jogo pode ensinar, o que aprendeu com o jogo, etc.); distribuição na turma dos jogos a serem resenhados; produção, em grupos, das resenhas; produção coletiva do <i>blog</i>; produção de comentários posicionando-se (concordando ou discordando) em relação às avaliações que os colegas fizeram dos jogos que conhecem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>produção de debate sobre “literatura e internet”.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre a revalorização da palavra a partir do suporte informatizado (antes, TV-visual; agora computador-palavra escrita), e relação entre os lugares de uso (<i>chats, e-mails, blogs, twitter</i>, etc.) e a linguagem circulante no espaço virtual; lugar de uso e convenções de uso da palavra escrita <i>versus</i> certo e errado em língua portuguesa; escrita como valor social na internet e na literatura; o sistema de comunicação literária e a <i>web</i>: qual o lugar do autor? do leitor? das formas tradicionais de circulação? e o livro?; leitura de <i>Das coisas esquecidas atrás da estante</i> (2003), de Clarah Averbuch; visitação ao <i>blog</i> da autora (<a href="http://adioslounge.blogspot.com">adioslounge.blogspot.com</a>); realização do debate.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> produção de novela coletiva, a partir de introdução proposta, com participação dos alunos na <i>web</i>.</p>
<p><b>Poesia e vanguardas literárias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concretismo</li> <li>Diálogo entre as artes</li> <li>Renovação da lírica e do suporte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de exposição sobre vanguardas poéticas e a materialidade da lírica, incluindo poemas compostos pelos alunos.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas concretos de Augusto de Campos (<i>Pluvial/fluviat, Pulsar</i>), Ronaldo Azeredo (<i>Velocidade</i>), Décio Pignatari (<i>beba coca cola</i>), Haroldo de Campos (<i>Se nasce/morre</i>), Ferreira Gullar (<i>Mar azul</i>), Paulo Leminski (<i>Parker</i>); discussão a partir dos conceitos de literatura e de poema; visualização de poemas virtuais e poemas em movimento sobre a poesia contemporânea na internet (<a href="http://www.meiotom.art.br">www.meiotom.art.br</a>; <a href="http://www.arnaldoantunes.com.br">www.arnaldoantunes.com.br</a>; <a href="http://literal.terra.com.br/ferreira_gullar/">literal.terra.com.br/ferreira_gullar/</a>;</p>



Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
<p><b>Gênero estruturante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>poema</li> </ul>	<p>www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm); observação e destaque de exemplos, nos poemas lidos, dos planos visual, sonoro, sintático e semântico, concluindo a respeito da ruptura do verso linear e convencional, da ampliação de recursos da poesia (cores, formas, texturas, novos suportes próprios das artes visuais) e das possibilidades de produção de sentido pela leitura de outros elementos que não só a palavra; pesquisa do contexto sociocultural que motivou a 1ª Exposição Nacional de Arte Concreta em São Paulo, em 1956; leitura de poemas de Arnaldo Antunes (por exemplo, <i>As coisas</i> (1992), <i>2 ou + Corpos no mesmo espaço</i> (1997), <i>Et Eu Tu</i> (2003), <i>Antologia</i> (2006)); observação e análise dos recursos a outras mídias; exploração dos diferentes códigos que compõem sua obra (poemas visuais, poesia, cartaz, instalação, vídeo, explorações sonoras, estrofes tradicionais, etc.); discussão sobre as consequências da opção do poeta por novos suportes e sobre as possibilidades da lírica quanto à linguagem, à liberdade de expressão e ao público; seleção de obras dos autores estudados para a exposição; criação de poemas individuais ou coletivos em diferentes mídias; organização da exposição.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de <i>Os cem melhores poemas brasileiros do século</i> (2001), organizado por Ítalo Moriconi.</p>
<p><b>Esta língua é minha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura: quem lê o quê, quando e onde?</li> <li>Linguagem e recriação: a intertextualidade</li> <li>Literatura só se faz com palavras? vanguardas poéticas e ruptura; poema-objeto, liberdade de expressão, poesia e mídia</li> <li>O homem faz a língua: a língua em diferentes contextos</li> <li>Plurissignificação da linguagem literária</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>biografia</li> <li>canção</li> <li>cartaz</li> <li>descrição museológica</li> <li>ensaio</li> <li>poema</li> <li>resumo</li> <li>verbete de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>edição de enciclopédia: Quem é quem na história da língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa? <i>Tarefas preparatórias:</i> busca de informações sobre a língua portuguesa, espanhola ou inglesa em enciclopédias; leitura e análise do verbete de enciclopédia; pesquisa e discussão das funções e do surgimento da enciclopédia; levantamento e seleção de nomes de pessoas ligadas à história e ao cultivo da língua no Brasil e no Rio Grande do Sul; pesquisa biográfica sobre os nomes levantados; produção de resumos dos dados obtidos e retextualização dos resumos na forma de verbete de enciclopédia que trata da história da língua portuguesa, espanhola ou inglesa no Rio Grande do Sul.</li> <li>montagem de exposição sobre a língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa. <i>Tarefas preparatórias:</i> visita a um museu para visualizar como se organiza uma exposição; debate sobre as questões acerca da língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa que darão unidade à exposição; visita virtual ao Museu da Língua Portuguesa em São Paulo (www.estacaodaluz.org.br ou no www.youtube.com) e troca de opiniões sobre as informações obtidas sobre o museu; coleta de documentos impressos, audiovisuais e digitais que comporão a exposição; composição de cartazes informativos a serem expostos junto às peças escolhidas; composição de textos de descrição museológica (textos descritivos curtos que acompanham quadros, imagens, painéis, peças, etc., que visam informar o público sobre a peça exposta, indicando características técnicas, materiais, elementos de autoria, elementos do contexto de produção).</li> <li>montagem de exposição “A língua portuguesa, espanhola e/ou inglesa em diferentes países”. <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa sobre países em que se fala português, espanhol e/ou inglês; em grupos, seleção de diferentes países, para coleta de excertos de língua falada e canções; leitura de artigos acadêmicos sobre variação linguística; análise e descrição da variedade a partir dos dados coletados; elaboração de quadros explicativos da variedade estu-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Projetos e sugestões
	<p>dada; organização dos materiais para a exposição (incluindo amostras da variedade estudada).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>montagem de exposição e de coletânea de ensaios sobre o seguinte tema: “Leitura e leitores”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos informativos e ensaios sobre leitura no Brasil hoje e história da leitura, publicados em revistas culturais, em revistas sobre língua portuguesa, em livros (por exemplo, <i>Uma história da leitura</i> (1997), de Alberto Manguel; <i>A formação da leitura no Brasil</i> (1996), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman; entre outros); relação entre história, cultura, educação e os modos de ler; estudo do texto, do ponto de vista da temática e do gênero; discussão de imagem de leitores (por exemplo, aquelas disponíveis no site <a href="http://www.google.com.br">www.google.com.br</a>); coleta de imagens de pessoas da comunidade lendo: quem lê o quê, onde estão, de quando é a imagem?; o que o conjunto de imagens revela da relação entre a comunidade e a leitura?; produção de um ensaio por dupla de alunos a partir de análise de imagens por eles selecionadas da comunidade ou de outros tempos e lugares (há muitas imagens disponíveis na mídia impressa e na internet); montagem de exposição a partir da seleção de imagens julgadas relevantes pelos alunos e lançamento da coletânea de ensaios.</li> <li>realização de debate “A língua portuguesa em solo português”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura do poema <i>Mar português</i> (<i>Mensagem</i>, 1934), de Fernando Pessoa; pesquisa e identificação do período da história de Portugal referido no poema; análise do poema, observando a apóstrofe inicial ou invocação, as exclamações, a interrogação final, a metáfora, o dramatismo gerado pelas repetições; pesquisar o contexto do autor e de produção da obra; leitura do episódio do <i>Velho do Restelo</i> (estrofes 94-104, Canto IV), de <i>Os Lusíadas</i> (1572), de Luís de Camões; caracterização da voz enunciativa (Quem fala?) e das demais vozes (Quem são os falantes nessas estrofes?); identificação do destino dos navegantes e das incertezas; pesquisa sobre autor e obra (contexto); registro dos principais achados; leitura e análise do poema <i>Fala do velho do Restelo ao astronauta</i>, em <i>Os poemas possíveis</i>, (1966), de José Saramago; pesquisa sobre autor e obra (contexto); comparação das leituras de Fernando Pessoa e José Saramago, explorando intertextualidade em relação ao episódio do <i>Velho do Restelo</i>, de Camões; releitura do significado dos poemas em relação aos seus contextos de produção.  <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura do romance <i>Jangada de pedra</i> (1986) ou <i>Memorial do convento</i> (1985), de José Saramago; da obra <i>Mensagem</i> (1934), de Fernando Pessoa; e do poema épico <i>Os Lusíadas</i> (1572), de Camões.</li> </ul>

**Quadro 6**  
**Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos**  
**Língua Portuguesa e Literaturas e Línguas Adicionais**  
**3º ano do ensino médio**

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Identidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Minha profissão e eu: que lugar eu ocupo?</li> <li>• O índio brasileiro visto pela literatura</li> <li>• Papéis sociais e construção de identidade</li> <li>• Trabalho e identidades</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autobiografia</li> <li>• biografia</li> <li>• comentário crítico (oral)</li> <li>• folder</li> <li>• informe radiofônico</li> <li>• narrativa memorialística</li> <li>• nota (auto)biográfica</li> <li>• nota biográfica audiovisual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de biografia, em forma de livro, sobre pessoa que se destaca por sua atuação social na comunidade, no Brasil ou no mundo.  <i>Tarefas preparatórias:</i> escolha, em pequenos grupos, de uma pessoa a ser biografada; coleta de fotografias que contem a história de vida da pessoa escolhida; preparação de nota biográfica a ser gravada em áudio; apresentação coletiva da nota biográfica por meio de mostra de fotografias e de narração em áudio da nota biográfica; debate oral e escolha de apenas um nome, que será tema da biografia escrita da turma; divisão de tarefas para confecção da biografia; busca de conteúdos: imagens da pessoa escolhida e de pessoas relacionadas a ela, de eventos que marcaram seu contexto histórico e social, de registros escritos sobre ou do biografado; entrevistas a pessoas-fonte; planejamento e produção do texto; lançamento do livro em evento durante o qual as apresentações audiovisuais já mostradas na turma sejam mostradas a toda a comunidade escolar.  <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura integral de biografia no suporte livro, escolhida a partir da proximidade com o fazer do biografado, tais como <i>Santos Dumont</i> (2009), de Alcy Cheuiche e <i>Olga</i> (1984) de Fernando Morais (2009), entre outros.</li> <li>• produção de uma coletânea, em espanhol ou inglês, de notas biográficas sobre pessoas que se destacam na comunidade (no Brasil ou no mundo) em relação a sua atuação social.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de (auto)biografias que focalizam a atuação social; discussão sobre a relação entre atuação social e construção de identidade; elaboração de um roteiro para entrevista; seleção de profissionais e contato para agendamento de entrevista; realização de entrevista (pessoalmente ou por e-mail); produção das notas biográficas.</li> <li>• apresentação oral de comentário crítico, com leitura de excerto, de narrativa memorialística ou biografia de personagem da literatura ou das artes.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura integral de uma narrativa memorialística ou biografia como <i>A língua absolvida</i> (1987), de Elias Canetti; <i>O que é isso companheiro</i> (1979) ou <i>O crepúsculo do macho</i> (1980), de Fernando Gabeira; <i>É isso um homem?</i> (2001), de Primo Levi; <i>O anjo pornográfico</i> (1992), de Ruy Castro; <i>Baú de ossos</i> (1972), de Pedro Nava; <i>Carmen, uma biografia</i> (2005), de Ruy Castro; <i>Tarsila por Tarsila</i> (2004), de Tarsila do Amaral, entre outros. O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol e em inglês com personagens da literatura ou das artes de países hispanófonos ou anglófonos.</li> <li>• elaboração de informes para programas de rádio (na escola) sobre as profissões no Brasil (ou em outro país): “O que você vai ser quando crescer?”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> pesquisa em guias de profissões, sites de associações, ministério e secretarias do trabalho, sindicatos profissionais, etc., sobre a origem e a história de diferentes profissões, seu papel social ao longo da história, as modificações quanto a atribuições e valorização devido às mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas; apresentação e discussão em aula a partir das informações encontradas; organização das</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>informações e redação dos informes para os programas.  <i>Possibilidades de ampliação do projeto:</i> redação de folder informativo sobre as profissões e disponibilização na biblioteca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de painel “A história de trabalho na minha família”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> entrevistas com familiares para levantamento sobre as profissões na história familiar; descrição das profissões, relacionando atribuições e valorização às características históricas e sociais da época; discussão sobre tradição e mudanças de profissão no contexto familiar e na sociedade; discussão sobre emprego e desemprego na família e relação com a situação econômica de diferentes épocas; apresentação aos colegas; organização das informações e elaboração coletiva do painel da turma para ser exposto na escola.  <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visionamento de vídeos e fotografias, declamação de poemas e leitura de textos escritos selecionados ou de um volume da série <i>Histórias de trabalho</i>, editado pela prefeitura de Porto Alegre; leitura de <i>Resumo de Ana</i> (1998), de Modesto Carone, e problematização da história de trabalho que serve de pano de fundo para a narrativa.</li> <li>realização de painel: “Índio brasileiro e identidade”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>O Guarani</i> (1854), de José de Alencar, para caracterização do personagem Peri, retratado pelo nacionalismo romântico; leitura de <i>I-Juca Pirama</i> (1868), de Gonçalves Dias, para caracterização do índio tupi, retratado pela consciência nacionalista romântica; leitura de <i>Macunaíma</i> (1921), de Mário de Andrade, para caracterização do personagem Macunaíma retratado pelo movimento antropofágico do modernismo; leitura de <i>Maíra</i> (1976), de Darcy Ribeiro, para caracterização do índio Mairum retratado pelo romance contemporâneo; levantamento das representações do índio nas diferentes obras; seleção e organização das informações; organização de debate para estabelecer comparações, compor linha de tempo e problematizar a identidade do índio brasileiro.</li> </ul>
<p><b>Regional e universal: dimensões da literatura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cultura urbana e vida rural</li> <li>Linguagem rural e experiências universalizantes</li> <li>Literatura gaúcha: fronteira territorial e culturas</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>conto</li> <li>debate</li> <li>resenha</li> <li>romance</li> <li>seminário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>realização de seminário para problematizar a herança cultural brasileira modernista e regionalista da primeira metade do século XX.  <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição, em pequenos grupos, das leituras das obras <i>Macunaíma</i> (1928), de Mário de Andrade, <i>Sagarana</i> (1946), de Guimarães Rosa, e <i>História de amor de Fernando e Isaura</i> (1956), de Ariano Suassuna; pesquisa a respeito dos autores: quem são, em que contexto produzem, quais os temas preferidos de suas obras (ver programas sobre os autores, disponíveis em áudio e vídeo em portais de domínio público e do MEC); observar, relativamente a Mário de Andrade, que lendas e tradições populares dão apoio à sua criação literária; sobre Guimarães Rosa, que aspectos da linguagem, cultura e costumes do sertão brasileiro estão presentes nas narrativas lidas; sobre Ariano Suassuna, qual a base erudita de seu texto, por que se pode dizer que ele a populariza; elaboração de resenha, para apresentação no seminário (Qual a base para a produção literária desses autores? De quem é a voz predominante nas narrativas? Para quem se destinam os textos? Como o espaço urbano e o espaço rural se relacionam nessas obras? Como a linguagem dos textos revela fusão entre o mundo urbano e o mundo rural?).  <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Morte e vida severina</i> (1965), de João Cabral de Mello Neto.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>debate sobre o ponto de vista do gaúcho e a universalidade da literatura. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>Manilha de espadas</i> (1984) ou <i>Noite de matar um homem</i> (1986), de Sérgio Faraco; caracterização dos personagens (onde vivem, o que fazem) e relação com o lugar em que vivem; problematização do conceito de fronteira, estabelecendo relação com os personagens: ser da fronteira é um limite apenas territorial? Que influência isso tem no espaço, na cultura e na vida das personagens?; leitura de <i>Contos gauchescos</i> (1912), de Simões Lopes Neto; comparação com a obra de Sergio Faraco, destacando pontos de contato e de distanciamento entre os escritores gaúchos: qual a influência da perspectiva do outro nos contos de Faraco e Simões Lopes Neto? Eles podem ser vistos como regionais ou como universais?</li> </ul>
<p><b>Cenas da vida cotidiana: gente comum, questões universais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Como definir “gente comum”? O que é incomum? Em que contexto?</li> <li>Local versus universal: comportamentos, valores, conflitos, lutas, conquistas, etc.</li> <li>Relações tensas e conflitantes</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>debate</li> <li>documentário</li> <li>drama</li> <li>filme</li> <li>roteiro</li> <li>telenovela e série de TV</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produção de uma cena de telenovela. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de capítulos de telenovelas produzidas no Brasil e em outros países; análise do que é considerado cotidiano, diferenças e semelhanças com o cotidiano próximo; análise de conflitos e relações tensas apresentadas nas telenovelas - motivos e soluções; discussão sobre conflitos e relações tensas do cotidiano conhecido pelos alunos - motivos e soluções; seleção de algum conflito (real ou ficcional) para elaboração, em grupos, de roteiro para uma cena de telenovela; leitura de roteiros para produções audiovisuais; apresentação dos roteiros na sala de aula; adaptações a partir dos comentários dos colegas; planejamento e gravação das cenas pelos alunos; apresentação para a turma.</li> <li>produção de um vídeo com entrevistas. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento de filmes dirigidos por Eduardo Coutinho (por exemplo, <i>Santo forte</i> (1999), <i>Babilônia 2000</i> (2001), <i>Edifício Master</i> (2002)); leitura de reportagens sobre gente comum; discussão sobre o que caracteriza “gente comum” e “gente incomum”; discussão: o que dá um filme e o que dá uma reportagem sobre gente comum?; análise das perguntas feitas nos filmes e reportagens; em grupos, seleção de pessoas para entrevistar e planejamento da filmagem: seleção de um tema (ou vários), definição de roteiro básico de perguntas; entrevistas; apresentação na turma para discussão, e edição conjunta; apresentação do vídeo na escola.</li> <li>debate sobre a representação da vida social brasileira e valores veiculados pelo texto dramático. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos do teatro brasileiro (por exemplo, <i>Rei da vela</i> (1933), de Oswald de Andrade; <i>Vestido de noiva</i> (1943), de Nelson Rodrigues; <i>Gota d’água</i> (1975), de Chico Buarque e Paulo Pontes); identificação do tema principal e temas correlatos; distribuição de tarefas em pequenos grupos para identificação dos elementos constitutivos do texto dramático; apresentação e sistematização em grande grupo; discussão sobre as vozes sociais representadas nos textos lidos, a partir das marcas linguísticas e de outras pistas textuais; pesquisa sobre os autores e as peças lidas, localizando-as em seu contexto de produção; estabelecimento de relações com o contexto de produção (do autor) e de recepção (do leitor); identificação da função social e estética da leitura do texto dramático. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> audição da trilha sonora composta por Chico Buarque de Holanda para a peça <i>Gota d’água</i>; visualização de</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>vídeo da encenação da peça na internet (<a href="http://www.youtube.com">www.youtube.com</a>); discussão sobre as linguagens sonora e visual e seus diferentes modos de apreciação; seleção de (excertos da) peça, ensaios coletivos e organização da apresentação na escola e na comunidade. O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol e em inglês com textos dramáticos de autores hispanófonos e anglófonos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de roteiro para um curta-metragem a partir de textos narrativos ou dramáticos.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de obras literárias e respectiva adaptação para o cinema (por exemplo, <i>Lavoura arcaica</i> (Raduam Nassar, 1976; Luiz Fernando Carvalho, 2001); <i>Divã</i> (Martha Medeiros, 2002; José Alvarenga Júnior, 2009); <i>Vestido de noiva</i> (Nelson Rodrigues, 1943; Joffre Rodrigues, 2006), <i>Rei da vela</i> (Oswald de Andrade, 1937; José Celso Martinez Corrêa e Noilton Nunes, 1983); <i>Marley e eu</i> (John Grogan, 2008; David Frankel, 2008); <i>Doce pássaro da juventude</i> (Tennessee Williamns, 1948; Richard Brooks, 1962); <i>Muito barulho por nada</i> (Shakespeare, 1599; Brian Percival, 2005); <i>Bodas de sangre</i> (Federico García Lorca, 1933; Carlos Saura, 1983); discussão sobre a linguagem narrativa, dramática e cinematográfica; levantamento e seleção de textos narrativos ou dramáticos para adaptação; leitura e discussão do texto narrativo selecionado; análise das indicações que devem constar em roteiro cinematográfico; elaboração do roteiro com as indicações necessárias para orientar a colocação dos atores em cena, cenário, etc., através de rubricas; preparação para a filmagem; edição e organização da apresentação na escola.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visionamento e discussão do filme <i>Saneamento básico</i> (2007), de Jorge Furtado.</p>
<p><b>Isso não tá legal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania em ação: desenvolvimento sustentável</li> <li>• Relação de poder na literatura</li> <li>• Um lugar ao sol: superpopulação</li> <li>• Um teto: problemas de moradia</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• artigo e reportagem de revista especializada ou de caderno especializado de jornal</li> <li>• debate</li> <li>• entrevista (em vídeo)</li> <li>• leis, contratos e convenções</li> <li>• poema épico</li> <li>• pôster</li> <li>• projeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de entrevistas para montagem de vídeo com depoimentos de moradores do bairro sobre tema relacionado à moradia.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos que abordem questões relativas à moradia na cidade, país ou outros lugares: classificados, campanhas e projetos governamentais de habitação, depoimentos sobre o sonho da casa própria, sobre o lugar onde mora e sobre problemas de moradia, regulamentação relativa à casa própria ou aluguel, planejamento urbano, regras de condomínio, etc.; discussão sobre questões relativas à moradia no bairro; definição de tema para as entrevistas (em vídeo) e elaboração de roteiro; apresentação das entrevistas na turma para edição conjunta do vídeo; apresentação do vídeo na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de projeto de desenvolvimento sustentável para a escola ou para o bairro.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de legislação sobre meio ambiente, de artigos e reportagens sobre os limites do crescimento em revistas e seções especializadas de jornal; discussão a respeito de desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável; levantamento de problemas resultantes da superpopulação e de relações entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental no Brasil e em outros países; levantamento de soluções encontradas para diferentes problemas; seleção de um problema local (escola ou bairro); discussão sobre soluções possíveis; leitura de projetos governamentais ou formulados no âmbito de organizações não</p>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• romance</li> <li>• seminário</li> </ul>	<p>governamentais, para contato com texto de referência e estudo do gênero; planejamento e produção do projeto para entrega na direção da escola, na associação do bairro ou na prefeitura.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação:</i> Esse projeto ficaria enriquecido se desenvolvido em colaboração com professores de outras disciplinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de seminário e exposição de pôsteres: “Relações de poder na literatura do Brasil colônia”.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> visualização de filme que contextualize o período (<i>Os Inconfidentes</i> (1972), de Joaquim Pedro de Andrade; <i>Tiradentes</i> (1998), de Oswaldo Caldeira; <i>Xica da Silva</i> (1976), de Cacá Diegues; entre outros), preparando a experiência de leitura dos textos árcades; distribuição das leituras em pequenos grupos: leitura de textos épicos da literatura brasileira (<i>O Uruguai</i> (1769), Basílio da Gama; <i>Caramuru</i> (1781), de Santa Rita Durão; <i>Vila Rica</i> (1773), de Cláudio Manuel da Costa), observando a inspiração clássica do poema e o discurso histórico mesclado ao texto literário, os aspectos formais (estrofes e rimas) e o assunto tratado nos três poemas; leitura de <i>Cartas chilenas</i> (1936), de Tomás Antônio Gonzaga, identificando assunto e recursos utilizados; observação da linguagem, pontos de vista adotados, valores e ideias da burguesia e paisagem representada nos textos; relacionamento com o contexto de produção das obras, destacando aspectos culturais, artísticos, políticos e sociais; levantamento e análise, nos textos literários lidos, de características que possibilitem relacionar o arcadismo a um movimento de combate à mentalidade religiosa e aos excessos do barroco; estabelecimento de relações com o contexto político-social contemporâneo; elaboração de pôsteres para exposição e organização de síntese para o seminário.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação de repertório literário:</i> <i>Ópera dos mortos</i> (1967) e <i>Os sinos da agonia</i> (1974), de Autran Dourado, e <i>Boca do inferno</i> (1989), de Ana Miranda.</p>
<p><b>Nós somos responsáveis e temos direitos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação superior e formação profissional, o que conta e o que não conta</li> <li>• O mundo do trabalho: emprego e desemprego; o que faz um bom profissional; direitos do trabalhador; códigos de ética profissional</li> <li>• Participação política: eleições, partidos políticos, ética e cidadania</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anúncio classificado</li> <li>• apresentação oral</li> <li>• artigo e verbete de enciclopédia nas áreas de história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de programas de entrevistas sobre profissões na perspectiva de quem já trabalha (para a rádio da escola).</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de guias de profissões para levantamento de perfil, formação do profissional e campos de atuação; elaboração de roteiro de entrevista; seleção de profissionais e contato para agendamento de entrevista; visita ao profissional (preferencialmente, no local de trabalho) para realização de entrevista (em áudio); edição dos textos para o programa de rádio, apresentando a profissão e o profissional, impressões do entrevistador sobre o local de trabalho visitado e depoimento do entrevistado sobre sua profissão (conforme entrevista).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de visita a uma universidade e relato oral de visita para ser apresentado para outra turma.</li> </ul> <p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de sites de universidades, para levantamento de formas de ingresso, cursos oferecidos, currículos de diferentes cursos; levantamento sobre áreas de interesse da turma e seleção de universidade a ser visitada; levantamento de perguntas a serem respondidas na visita; agendamento e organização da visita; discussão sobre as informações obtidas e preparação (com o auxílio de <i>PowerPoint</i> ou outro suporte) de relato oral para ser apresentado para as outras turmas de terceiro ano.</p>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• e ciências sociais</li> <li>• carta de solicitação</li> <li>• comentário crítico</li> <li>• debate</li> <li>• entrevista radiofônica</li> <li>• figura, legenda, quadro, tabela, gráfico, linha de tempo</li> <li>• mesa redonda</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• projeto pedagógico</li> <li>• relato oral</li> <li>• resumo</li> <li>• resumo acadêmico</li> <li>• seminário</li> <li>• site de universidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• montagem de painel com perfis de excelentes profissionais (na escola, na comunidade ou na cidade), com fotografias e notas biográficas. Esse painel pode ser usado também para apresentações orais na rádio escolar em um programa diário que apresenta um profissional diferente todos os dias (“Saiba o que faz um excelente profissional!”). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de jornais locais, levantamentos com a comunidade escolar ou local para a seleção das pessoas de acordo com critérios estabelecidos pela turma (contribuição para a comunidade, área de atuação, etc.); entrevistas com os profissionais escolhidos para compreender o que fazem; entrevistas com diferentes segmentos da comunidade escolar ou local para saber o que faz essas pessoas serem consideradas excelentes profissionais.</li>   <li>• realização de um seminário sobre emprego e desemprego. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de notícias sobre a situação de emprego e desemprego atual; leitura de anúncios classificados para estudo de oportunidades de emprego e formação exigida; levantamento de tópicos para debate e construção de diferentes pontos de vista e argumentos com base nas leituras; seleção dos temas do seminário e formação de duplas para preparação da apresentação oral e do resumo sobre cada um dos temas selecionados; busca de conteúdos e planejamento da apresentação oral pela dupla; leitura de resumos publicados em seminários e congressos acadêmicos: estudo do gênero e discussão da função de um resumo na esfera da divulgação do conhecimento (privilegiar a área de Ciências Humanas, por intersecção com a temática); produção de um resumo da apresentação oral em duplas; organização de uma brochura sob o título <i>Livro de resumos</i>; organização das apresentações e da sistemática do seminário: horário e tempo de apresentação de cada dupla; uso de recursos audiovisuais, formulação da programação a partir das temáticas; reserva de tempo para perguntas e debate; realização do seminário tendo as turmas de primeiro e segundo ano como público de diferentes sessões, escolhidas a partir da leitura do livro de resumos. <i>Possibilidade de ampliação:</i> este projeto seria enriquecido pela contribuição dos professores de História, Geografia e Sociologia da escola.</li>   <li>• realização de debate “A escola e a formação do profissional” para elaboração de carta de solicitação a ser enviada à direção da escola com proposta a ser elaborada pela turma. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de reportagens sobre o papel da escola na formação de cidadãos; discussão sobre os papéis da escola: preparar para a vida e para a participação na sociedade, para o mercado de trabalho, para a continuidade dos estudos; leitura de anúncios classificados para análise de formação exigida para diferentes empregos; leitura de cadernos e provas de vestibular para análise dos conhecimentos exigidos em diferentes universidades; levantamento de tópicos para o debate com base nas leituras; organização do debate com outras turmas de terceiro ano para elaboração de carta de solicitação a ser encaminhada para a direção, com proposta de adaptação no currículo, de grupo de estudo, etc., com base nas conclusões do debate.</li>   <li>• realização de um debate sobre participação política. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de fatos políticos (em jornais locais ou de ou-</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>tros países) para levantamento de questões locais, estaduais, nacionais ou mundiais que são notícia; seleção de tópico a ser aprofundado com a leitura de outras notícias e reportagens; preparação de apresentação oral sobre o tópico escolhido, apresentando a problemática, diferentes pontos de vista e formas de participação possíveis; convite a políticos ou especialistas da área focalizada para o debate; organização do debate na escola.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> leitura de 1968 – <i>Eles só queriam mudar o mundo</i> (2008), de Ernesto Soto e Regina Zappa, e organização de almanaque com diversas indicações úteis sobre o tema, poesias, trechos literários, anedotas, curiosidades, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• manutenção de painel “Participação política: o que eu tenho a ver com isso?” <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre sistemas eleitorais e diferentes modos de organizar a estrutura do Estado; leitura sobre formas de participação política: partidos, sindicatos, organizações civis, movimentos sociais, associações de classe, etc.; pesquisa sobre a história do movimento estudantil no Brasil; levantamento das formas de participação política presentes na comunidade escolar: como se dá a organização dos estudantes na escola; alguém participa de algum tipo de movimento organizado fora da escola, inclusive os professores e pais de alunos?; leitura de artigos sobre os tópicos elencados e produção de resumos: estudo do gênero resumo, discussão dos elementos do texto base que interessam ao painel; produção de resumos; produção de figuras para o painel: quadros, tabelas, linhas de tempo e ilustrações legendadas; montagem e atualização do painel, que deverá permanecer publicado durante um período longo do ano escolar.</li> <li>• “Legado dos formandos”, mesa-redonda com participação de toda a comunidade escolar e entrega de coletânea de comentários críticos à direção da escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura do projeto pedagógico da escola; debate na turma para seleção de temas importantes para a solução de problemas da escola ou para o aperfeiçoamento da instituição; divisão da turma em duplas e divisão dos temas selecionados entre as duplas; produção de comentário crítico sobre o tema: busca de conteúdos pela realização de levantamentos, coleta de opiniões de professores, alunos e pais, leitura de material público acerca de outras escolas de ensino médio no Brasil e no exterior para busca de informações, propostas e novas ideias; montagem da coletânea; eleição de três tópicos a serem também apresentados oralmente em mesa redonda; seleção de um professor da turma para mediar a mesa redonda; organização da mesa redonda e entrega do “Legado” durante a realização da mesa redonda.</li> </ul>
<p><b>A irrealidade do real: a literatura policial e a sedução do enigma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A mutabilidade do gênero</li> <li>• A quem interessa o crime?</li> <li>• Quem investiga quem?: literatura e filmes policiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• criação de roteiro e produção de curta-metragem (gênero policial) para participar de festival de curtas na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos base para adaptação: romance, conto, notícia; leitura de roteiros; visionamento de filmes policiais e de curtas-metragens, sejam ou não do subgênero; em grupos, desenvolvimento de personagens, falas, trama, elementos para criação de suspense, etc.; análise do papel da tradução na constituição do gênero: comparação de excertos de textos, orais ou escritos, traduzidos e escritos originalmente em português (que recursos de linguagem se transpõem como elementos estilísticos do gê-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação oral, com uso de <i>PowerPoint</i> ou pôster</li> <li>• conto</li> <li>• filme, animação</li> <li>• notícia policial em jornal</li> <li>• novela</li> <li>• romance</li> </ul>	<p>nero, por empréstimo?); em grupos, organização da filmagem, das legendas e da edição; elaboração de critérios para julgamento dos filmes e para a premiação; organização do festival.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de seminário “Narrativas policiais na literatura e no cinema”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de narrativas policiais da literatura brasileira contemporânea (por exemplo, <i>Menino oculto</i> (2009), de Godofredo de Oliveira Neto; <i>Os bêbados e sonâmbulo</i> (1996), de Bernardo de Carvalho; <i>Acqua Toffana</i> (1994), de Patrícia Melo; <i>Agosto</i> (1990), de Rubem Fonseca) e visionamento de filmes como <i>21 Gramas</i> (2003) ou <i>Babel</i> (2006) de Alejandro González-Iñárritu, entre outros; discussão sobre os elementos constitutivos das narrativas contemporâneas, na literatura e no cinema; destaque das marcas linguísticas e outras pistas que indiquem a representação de diferentes vozes nos textos lidos ou assistidos; identificação do conhecimento prévio (o que o leitor ou espectador precisa saber?), necessário para a construção do sentido da leitura, identificação e interpretação dos valores veiculados nas narrativas literárias e cinematográficas; pesquisa e estabelecimento de relações entre os textos lidos e o tema da unidade: onde está o enigma? Por que ele seduz?; preparação das apresentações para o seminário (<i>PowerPoint</i>); organização do seminário.  <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de autores clássicos do gênero, tais como: Poe, Stevenson, Lovecraft, Conan Doyle, Agatha Christie, Simenon, Raymond Chandler, Dashiell Hammett, David Goodis, Ross Macdonald, Chester Himes, Ruth Rendell, Patrícia Higsmitth.</li> <li>• realização de seminário: “O crime no jornal, na literatura e no cinema”.  <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de seções policiais de jornais locais e estrangeiros; leitura de clássico da literatura universal relacionado ao tema (em inglês, por exemplo, <i>A study in scarlet</i> (1887) ou algum conto de <i>The complete Sherlock Holmes short stories</i> (1928), de Arthur Conan Doyle, <i>The murders in the Rue Morgue</i> (1841) ou <i>The cask of amontillado</i> (1841), de Edgar Allan Poe; em espanhol, <i>Noticia de un secuestro</i> (1996), de Gabriel García Márquez, <i>Los mares del sur</i> (1979) ou <i>El delantero centro fue asesinado al atardecer</i>, (1988), de Manuel Vázquez Montalbán) e visionamento de filmes como <i>Sherlock Holmes and the secret weapon</i>, - <i>The woman in green</i>, EUA, 1942-1945; ou <i>Sherlock Holmes: Dressed to kill</i> ou <i>Terror by night</i>, ING/EUA, 1946, ou <i>Young Sherlock Holmes</i>, 1985, adaptações de obras de Manuel Vázquez Montalbán para o cinema e para a TV; atualização de conhecimentos prévios sobre casos policiais, publicações de casos policiais, sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; identificação dos elementos constitutivos do gênero (no jornal, na literatura e em filme): ambientação da história (tempo e espaço), apresentação de personagens, ação (situação inicial, complicação ou desequilíbrio, clímax, resolução do conflito e novo equilíbrio), ordenação temporal (linear, em <i>flashback</i>, cruzada), ponto de vista, tema; análise das características da narrativa policial; reconhecimento e interpretação das pistas no texto e filme que permitam construir a imagem de narrador (Quem narra? É personagem? Qual a posição que assume?) e de interlocutor presentes no texto (Para quem o texto é escrito? Para que tipo de interlocutor? De que época? Que conhecimentos ele deve ter para entender o texto?); pesquisa sobre o contexto de produção do texto lido e filme assistido; reconhecimento e interpre-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>tação das pistas presentes nos textos que permitam identificar o contexto de produção; observação das marcas e efeitos de sentido: destaque das marcas linguísticas e outras pistas da narrativa que indiquem a representação de diferentes vozes nos textos; pesquisa, em textos informativos e expositivos, sobre o gênero estudado; elaboração de quadro com características do gênero nos diferentes suportes (jornal, literatura e filme): o que se mantém igual e o que é diferente? Por quê?; análise do que é real e do que é ficcional: quais são os limites da ficção e da realidade?; análise do que é noticiado localmente e no exterior: semelhanças e diferenças; levantamento de perguntas a serem debatidas no seminário; em pequenos grupos, organização dos temas e do formato dos textos a serem apresentados no seminário (PowerPoint ou pôster); estudo do formato escolhido; elaboração dos textos.</p>
<p><b>“O segredo da vida está na arte” (“The secret of life is in art.” Oscar Wilde)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A arte sacode da alma a poeira acumulada no dia-a-dia”/ “El arte sacude del alma el polvo acumulado en la vida diaria”/ “Art washes away from the soul the dust of everyday life.” (Pablo Picasso)</li> <li>• A arte como manifestação de uma civilização</li> <li>• Criação versus trabalho: “La inspiración existe, pero tiene que encontrarte trabajando.” (Pablo Picasso)</li> <li>• O lugar social das artes: criação artística, cultura de massa, entretenimento</li> <li>• Romance-reportagem: ficcionalizar para não esquecer</li> <li>• Narrar ou informar: a intenção documental na literatura; a influência da mídia na literatura</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ensaio ou texto de opinião</li> <li>• folder</li> <li>• guia turístico</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• reportagem</li> <li>• resenha</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de debate “O que é arte?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de ensaios sobre arte; pesquisa e discussão sobre o que é considerado arte em diferentes épocas, relacionando diferentes culturas e valores atribuídos a manifestações artísticas; seleção de obras para ilustrar a arte em diferentes épocas; produção de textos explicativos para acompanhar os exemplos selecionados e apresentá-los no debate. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> seleção de poemas de todas as épocas que tematizem a própria poesia de poetas como Camões, Bocage, Olavo Bilac, Baudelaire, João Cabral de Melo Neto, Manoel de Barros, entre outros, procurando responder: Para que serve a poesia? Que é ser poeta? Que valor tem um poema? Quem se interessa por isso?</li> <li>• realização de exposição “A arte da minha cidade, estado, país ou outro país: quem é quem?”. <i>Tarefas preparatórias:</i> formação de grupos e distribuição de temas (música, teatro, literatura, pintura, escultura, cinema, dança, arte digital, fotografia, grafite, moda, arquitetura, etc.); pesquisa em bibliografia e sites especializados sobre artistas conhecidos; estudo do artista e das características de sua obra; produção de notas biográficas e seleção de obras para compor painéis para a exposição; produção de <i>folder</i> sobre a exposição para ser distribuído aos visitantes; realização de exposição aberta à comunidade.</li> <li>• realização de visita a museu de arte e realização, na escola, de exposição de releituras de obras de arte. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura sobre períodos e artistas (biografias e catálogos) expostos no museu a ser visitado; estudo de obras representativas desses períodos e autores; relação das obras com o seu tempo; visita ao museu para criação de releitura de alguma obra vista; produção de legendas das obras feitas; produção de nota biográfica sobre os alunos autores; exposição, na escola, das obras, aberta ao público.</li> <li>• produção de coletânea de resenhas sobre obras de arte para ser publicada em <i>blog</i> criado para este fim. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de obras de arte diversas (o grupo pode selecionar uma manifestação específica e artistas específicos); produção de resenhas; apresentação das resenhas para os colegas; reformulações e organização da coletânea.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel "A história através da arte". <i>Tarefas preparatórias:</i> elaboração de uma linha de tempo de diferentes períodos da história; em grupos, análise de obras artísticas que representam esses períodos; estudo de obras artísticas que se tornaram patrimônio histórico e artístico de diferentes civilizações; seleção de obras representativas e produção de legendas para compor o painel.</li>   <li>• realização de sarau com manifestações artísticas dos alunos com base em obras de artista convidado. <i>Tarefas preparatórias:</i> levantamento de artistas da comunidade e de sua obra para apresentação na turma; seleção de um artista para releitura, pelos alunos, de suas obras (em outras formas artísticas); organização das apresentações; convite ao artista para o sarau.</li>   <li>• produção de guia "Mais caminhos da arte na cidade". <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de guias turísticos da cidade para levantamento de obras e espaços mencionados; levantamento, com a comunidade e com especialistas, de outras obras e espaços que podem ser considerados artísticos; análise das obras levantadas, com ênfase na compreensão dos critérios utilizados para as repostas da comunidade e dos especialistas; seleção pela turma das obras que vão compor o guia; produção dos verbetes turísticos, com descrição, histórico e importância para a cidade; distribuição do guia e organização de passeio com outras turmas da escola. <i>Possibilidade de ampliação:</i> o projeto ficaria enriquecido pela colaboração dos professores de Artes Visuais, Música e Teatro.</li>   <li>• produção de ensaio ou texto de opinião sobre o lugar social das artes. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo de músico, poeta, dramaturgo, artista visual, etc. (Arnaldo Antunes, Ferreira Gullar, Mário de Andrade, Affonso Romano de Santana, entre outros), com fruição de suas obras; leitura sobre seu contexto de produção e de sua biografia; discussão da função da arte, de seu lugar na vida cotidiana, na história e na cultura; leitura de textos escritos ou depoimentos do autor estudado sobre o tema: o que o autor estudado diz sobre a arte; leitura e análise de textos de opinião veiculados em revistas de difusão cultural e artística de circulação nacional; discussão comparativa dos pontos de vista do autor e da turma; produção do ensaio e publicação em meio impresso ou digital. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura e análise dos poemas <i>Antiode</i>, de João Cabral de Melo Neto, e <i>Sabiá com trevas</i>, de Manoel de Barros, que problematizam o lugar social da poesia.</li>   <li>• realização de seminário "Narrar ou informar: a intenção documental na literatura". <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de <i>O cortiço</i> (1890), de Aluísio de Azevedo, e <i>O crime do padre Amaro</i> (1875), de Eça de Queirós; caracterização do naturalismo e problematização a partir do ponto de vista da narrativa e a intenção documental de narrar ou informar; elaboração de resumo crítico para ser apresentado no seminário. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Não verás país nenhum</i> (1981), de Loyola Brandão; <i>Reflexos do baile</i> (1976), de Antonio Callado; <i>Sangue de coca-cola</i> (1998), de Roberto Drummond; <i>Galvez, o imperador do Acre</i> (1976), de Márcio Souza.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel: “Romance-reportagem”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos da literatura brasileira para debater a influência da mídia na literatura na década de 70, e sua retomada no início do século XXI (por exemplo, <i>Aracelli, meu amor</i> (1979), e <i>Lúcio Flávio, passageiro da agonia</i> (1976), de José Louzeiro; <i>Zero</i> (1975), de Ignácio de Loyolla Brandão; <i>Abusado: o dono do morro Santa Marta</i> (2004), de Caco Barcellos); discussão sobre a linguagem utilizada, os recursos narrativos (circulação de informações, descrição, reprodução de outros discursos, recordações, referências históricas e fontes documentais, etc.), o narrador e a proximidade com o jornalista (narrar ou informar), a investigação factual empreendida e a ambição de verdade e testemunho, o lugar do leitor e a intenção comunicativa de denúncia social; contraposição do contexto de produção da década de 70 ao contexto contemporâneo: o que indica a atualidade do gênero? Pode-se dizer que estamos diante de um novo naturalismo? Em que ele se apoia hoje? Qual o seu efeito estético? O romance-reportagem pode ser considerado literatura? Por quê?; avaliação crítica do gênero a partir da relação com o jornalismo; seleção de informações e organização do painel. <i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> visionamento do filme <i>Capote</i> (2005), de Bennett Miller, e rediscussão das características que projetaram o texto jornalístico com uma narrativa que mistura estilo literário às técnicas das redações, produzindo uma literatura híbrida.</li> </ul>
<p><b>Descobrimo um autor canônico: releitura e atualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Machado de Assis: o texto canônico; a prosa realista</li> <li>• Miguel de Cervantes</li> <li>• Nathaniel Hawthorne</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conto</li> <li>• filme</li> <li>• história em quadrinhos</li> <li>• romance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de um quadro com características da linguagem da prosa realista. <i>Tarefas preparatórias:</i> retomada, em grande grupo, de conhecimentos sobre o romantismo, sobre Machado de Assis e o contexto de produção de sua obra; problematização da leitura do texto canônico de Machado hoje (distância entre contexto de leitura e contexto de produção); leitura de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (1881) ou <i>Quincas Borba</i> (1891); análise de traços do mundo real (nas personagens e seus sentimentos, nos objetos, no espaço e no tempo da ação); levantamento dos recursos utilizados pelo autor, com destaque para a ironia como traço marcante na obra machadiana; relação dos achados com a intenção de universalidade, própria do movimento realista; contraposição com o movimento romântico e organização do quadro. <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura de obras de Eça de Queirós.</li> <li>• releituras de Machado de Assis. <i>Tarefas preparatórias:</i> comparação do conto <i>A cartomante</i> com releituras em filme (de Wagner de Assis e Pablo Uranga, 2004) e em história em quadrinhos (de Maurício O. Dias e Flavio Pessoa, 2008); problematização dos recursos utilizados na transposição para a linguagem cinematográfica e dos quadrinhos; debate sobre as modificações decorrentes da mudança do suporte (revista e filme) e a intenção comunicativa de cada um, considerando o contexto de circulação e leitura (onde se lê ou vê?) e avaliando a finalidade da transposição (qual o objetivo?); visualização das releituras de Machado disponibilizadas no site <a href="http://www.livroclip.com.br/index">www.livroclip.com.br/index</a>; em pequenos grupos, seleção de textos do autor para releitura e adaptação a suportes da cultura juvenil; discussão sobre adaptações necessárias, implementação do projeto e divulgação na escola.</li> <li>• releituras de <i>Dom Quixote</i>, de Miguel de Cervantes, ou <i>A letra escarlata</i>, de Nathaniel Hawthorne.</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p><i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de obra dos autores e comparação com releituras em filme (<i>El Quijote</i> (1991), de Manuel Gutiérrez Aragon; <i>The scarlet letter</i> (1995), de Rolando Joffé) e em história em quadrinhos (<i>El Quijote</i> (2000), ou <i>The last knight: an introduction to Don Quixote</i> (2000), ou <i>O último cavaleiro andante</i> (1999), de Will Eisner; <i>A letra escarlata</i> (s.d.), de P. Craig Russell e Jill Thompson); problematização dos recursos utilizados na transposição para a linguagem cinematográfica e dos quadrinhos; debate sobre as modificações decorrentes da mudança do suporte (revista e filme) e a intenção comunicativa de cada um, considerando o contexto de circulação e leitura (onde se lê ou vê?) e avaliando a finalidade da transposição (qual o objetivo?); em pequenos grupos, seleção de (trechos de) textos do autor para releitura e adaptação a suportes da cultura juvenil; discussão sobre adaptações necessárias, implementação do projeto e divulgação na escola.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto:</i> acessar o site <a href="http://www.portaldetonando.com.br/forum/quadrinhos-classicos-ilustrados-t3842.html">www.portaldetonando.com.br/forum/quadrinhos-classicos-ilustrados-t3842.html</a> que contém obras clássicas adaptadas para HQ disponíveis para download.</p>
<p><b>Ciência e tecnologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A universidade e a pesquisa científica</li> <li>• Alforria ou dependência?</li> <li>• Ciência e resolução de problemas cotidianos</li> <li>• Energia: alternativas, hoje e amanhã</li> <li>• Inovação tecnológica: indústria, universidade, Estado</li> <li>• Profissão: pesquisador</li> <li>• Robótica, nanotecnologia, nanorobôs</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação oral</li> <li>• artigo de divulgação científica</li> <li>• ensaio</li> <li>• exposição escrita</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• pôster</li> <li>• questionário</li> <li>• relato de experiência científica</li> <li>• reportagem</li> <li>• resumo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção e difusão de coletânea de ensaios sobre um dos seguintes temas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) A indústria farmacêutica: pesquisa científica, poder econômico e o mapa da cura.                 <p><i>Tarefas preparatórias:</i> busca de informações sobre o desenvolvimento de novos medicamentos, sobre a produção e a distribuição de medicamentos no mundo; manutenção de glossário de termos relacionados aos medicamentos e à indústria farmacêutica; entrevista com especialistas locais e regionais na área de farmácia, medicina, química, levantamento de informações e discussão sobre acesso a medicamentos – quais são acessíveis, quais não são, como se dá o controle do acesso?; levantamento sobre a produção de medicamentos no Brasil e no Rio Grande do Sul; relações de dependência e dominação entre países na produção de medicamentos; leitura de ensaios e textos de opinião veiculados em revistas, sites e jornais relacionados à ciência e à subtemática da indústria farmacêutica; estudo dos textos; seleção de temas pelos alunos para a produção individual do ensaio; publicação da coletânea em meio impresso ou digital. Este projeto pode ser enriquecido pela colaboração dos professores de Biologia e de Química.</p></li> </ol> </li> <li>b) Fonte de energia/fonte de conflitos.                 <p><i>Tarefas preparatórias:</i> busca de informações sobre a produção e o consumo de energia no mundo contemporâneo; relações entre a produção e o consumo de energia e os conflitos mundiais, sejam conflitos concernentes às relações comerciais e políticas, sejam guerras e conflitos armados; o lugar do Brasil na produção e no consumo de energia; desenvolvimento regional no Brasil e a questão da energia; realização de seminário para exposição dos achados dos alunos a partir da busca de informação; tomada de notas; visionamento de documentários sobre petróleo, energia elétrica, carvão, etc.; seleção de tema para a produção do texto de opinião; leitura de ensaios e textos de opinião veiculados em revistas, sites e jornais de grande circulação; estudo dos textos; seleção de temas pelos alunos para a produção individual do ensaio; publicação da coletânea em meio impresso ou digital. Este projeto pode ser enriquecido pela colaboração dos professores das disciplinas de Ciências e de Ciências Sociais.</p></li> <li>c) Agroindústria e sustentabilidade no Rio Grande do Sul.                 <p><i>Tarefas preparatórias:</i> busca de informações sobre a agroindústria no Rio</p> </li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>Grande do Sul, seu papel na economia do Estado e seus efeitos ambientais; realização de seminário para exposição dos achados dos alunos a partir da busca de informação; tomada de notas; visionamento de textos audiovisuais e leitura de textos escritos sobre a história da produção agrícola no RS, sobre as relações de dependência e protagonismo do RS no cenário brasileiro no que toca à temática e sobre as questões ambientais que geraram história no RS; seleção de tema para a produção do texto de opinião; leitura de ensaios e textos de opinião veiculados em revistas, <i>sites</i> e jornais de grande circulação; estudo dos textos; seleção de temas pelos alunos para a produção individual do ensaio; publicação da coletânea em meio impresso ou digital. Este projeto seria enriquecido pela colaboração dos professores das disciplinas de Ciências e de Ciências Sociais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de seminário sobre energias alternativas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos escritos e visionamento de textos audiovisuais sobre energias alternativas; discussão dos elementos que definem uma determinada fonte de energia como alternativa; o novo e o antigo no campo das energias alternativas: inovação tecnológica como invenção e como aperfeiçoamento do já conhecido; combustíveis limpos; divisão de subtemas por duplas de alunos para pesquisa, levantamentos e busca de informações sobre fontes específicas de energia; preparação da apresentação oral pelas duplas; preparação de pôster pelas duplas; leitura de resumos em artigos científicos ou em livros de resumos de congressos; produção de um resumo da apresentação oral pelas duplas; organização de seminário na escola, com convite a especialistas e apresentações pelos alunos, manutenção de exposição de pôsteres e publicação de livro de resumos. Este projeto seria enriquecido pela colaboração dos professores das disciplinas de Ciências e de Ciências Sociais.</li> <li>• galeria de pesquisadores gaúchos em atividade. <i>Tarefas preparatórias:</i> realização de levantamento, através da internet, da leitura de revistas especializadas e de visitas a universidades, de nomes de pesquisadores ativos no Rio Grande do Sul na área das Ciências; levantamento de dados biográficos acerca dos nomes levantados, com ênfase em sua história profissional e acadêmica; leitura de biografias de cientistas brasileiros e de cientistas importantes na história das Ciências; produção da nota biográfica, com bibliografia e imagens; publicação por meio do <i>site</i> da escola ou por meio impresso; problematização da noção de que a produção de conhecimento é algo vivo e feito por contemporâneos, disponível a todos como perspectiva de atividade futura.</li> <li>• guia da universidade, da indústria ou do Estado que inova. <i>Tarefas preparatórias:</i> busca de informações sobre projetos inovadores, na área da Ciência e Tecnologia, mantidos por universidades, indústrias ou pelo Estado brasileiro (o âmbito pode ser motivo de discussão e decisão pela turma); divisão de tarefas, com duplas de alunos encarregados de detalhar as informações sobre um projeto, a partir de seleção feita pela turma por meio de debate oral; entrevista com especialistas, visitas a laboratórios de pesquisa, visita a <i>sites</i> mantidos por grupos de pesquisa; preparação da exposição escrita ou de reportagem para veiculação em meio eletrônico, de modo a tornar possível a inserção de imagens, de <i>links</i> e de <i>clipes</i> de</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>textos orais e audiovisuais; problematização da noção de que a produção de conhecimento é algo vivo, sendo disponível a todos como perspectiva de atividade futura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• produção de relato de experiência científica. <i>Tarefas preparatórias:</i> atividade interdisciplinar de realização de experiência científica suficientemente simples para os recursos da escola, mas focalizada no novo e no singular (montagem de pequeno robô que realize ação simples, desenvolvimento de programação simples na área da computação, experimento clínico, como tomada de medidas clínicas simples – pressão, temperatura, etc. – em animais ou seres humanos, ou químico, como o exame da acidez da chuva por meio de indicadores químicos acessíveis, entre outras várias possibilidades); atividade interdisciplinar de visita a laboratório de pesquisa da região; planejamento da realização ou da observação do experimento; tomada de notas, com uso de anotações, códigos, símbolos e desenhos; discussão coletiva dos episódios principais da experiência realizada ou observada; leitura de textos expositivos e narrativos de relato de experiência em revistas especializadas ou através da internet; produção do relato e publicação do mesmo na escola.</li> <li>• produção de mural de resumos sobre a temática. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos especializados sobre uma das subtemáticas; leitura de resumos; análise das relações entre o resumo e o texto resumido; produção de resumos e montagem de mural.</li> <li>• produção de artigo de divulgação científica. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos especializados, reportagens e textos de divulgação científica sobre nanotecnologia; busca de informações: consulta a especialistas, consulta a variadas fontes através da internet e de fontes impressas; leitura de artigos de divulgação científica sobre temas variados para aprendizagem sobre o gênero; produção do artigo e publicação na forma de revista da turma.</li> </ul>
<p><b>Poesia contemporânea: tradição ou renovação?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cotidiano e reflexão</li> <li>• Linguagem coloquial em busca do público</li> <li>• Participação social</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• figura, legenda, quadro, tabela, gráfico, linha de tempo</li> <li>• poema</li> <li>• resumo</li> <li>• verbete e artigo de enciclopédia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• realização de sarau de poemas. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas de Adélia Prado, Manoel de Barros e José Paulo Paes, observando a herança de autores consagrados como Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Manuel Bandeira e João Cabral de Mello Neto; análise de poemas da literatura brasileira da primeira metade do século XXI que revelem tendência a engajamento social, experimentalismo formal e misturas estéticas; seleção de poemas para a organização de um sarau poético, agregando excertos críticos e curiosidades pesquisadas da biografia dos poetas. O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol e em inglês com poemas de autores hispanófonos e anglófonos.</li> <li>• montagem de painel “Genealogia da poesia contemporânea”. <i>Tarefas preparatórias:</i> seleção de poemas e organização do painel (vertente mais lírica e subjetiva: Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade; vertente mais objetiva, experimental e formalista: Oswald de Andrade, João Cabral de Mello Neto e poetas concretos); busca de informações sobre os autores e produção de resumos e verbetes que tenham sua poética e elementos de sua biografia como tema; elaboração de quadros e</li> </ul>



Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>de linhas de tempo; seleção de imagens e produção de legendas para as imagens; montagem e publicação do painel. O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol e em inglês com poemas de autores hispanófonos e anglófonos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de debate: “A poesia como tema”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de poemas de Mário Quintana (<i>O poema</i>), João Moura Jr. (<i>Nadando</i>), Adélia Prado (<i>O que a musa eterna canta</i>), Paulo Leminski (<i>Amor, então</i>) e Manoel de Barros (<i>As coisas tinham para nós uma inutilidade poética</i>), Carlos Drummond de Andrade (<i>Procura da poesia</i>), Fernando Pessoa (<i>Autopsicografia</i>), Cecília Meireles (<i>Motivo</i>), João Cabral de Mello Neto (<i>Catar feijão</i>); formação de duplas para análise dos poemas, observando a temática (o próprio poema) e os elementos constitutivos do gênero lírico (estratégias musicais do poema, estratégias visuais, construção de imagens poéticas por meio de figuras de linguagem, organização dos termos na frase: gradação, repetições); produção de síntese dos aspectos analisados; realização do debate procurando responder à seguinte questão: Afinal, pra que serve a poesia? <i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> <i>Livro sobre nada</i> (1996), de Manoel de Barros; <i>Poesia reunida</i> (1991), de Adélia Prado; <i>Caprichos &amp; relaxos</i> (1983), Paulo Leminski. O mesmo projeto pode ser desenvolvido em espanhol e em inglês com poemas de autores hispanófonos e anglófonos.</li> </ul>
<p><b>Esta língua é minha</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Minha pátria é a língua portuguesa” (Fernando Pessoa): poemas e canções que falam de língua e pátria</li> <li>Linguagens na universidade: quem discute a língua e a literatura?</li> <li>Mastigar, deglutir, recriar</li> <li>Minha língua através do tempo: o que permanece e o que muda; ortografia</li> <li>Minha pátria são várias línguas</li> <li>Proficiência em língua: diferentes perspectivas do que é saber uma língua</li> </ul> <p><b>Gêneros estruturantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>apresentação oral</li> <li>artigo de divulgação científica</li> <li>artigo de enciclopédia</li> <li>canção</li> <li>ensaio acadêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>produção de artigo de revista sobre a história das variedades do português, a partir de acervo de histórias em quadrinhos brasileiros e traduzidos para o português. <i>Tarefas preparatórias:</i> coleta de exemplares e de textos acessíveis na internet de histórias em quadrinhos; organização das histórias por década, desde 1950; levantamento de usos variáveis do português encontrados nos textos verbais (emprego de pronomes, estruturas sintáticas, elementos morfológicos: presença ou ausência, emprego de formas reduzidas); discussão da representatividade dos elementos levantados, a partir dos conhecimentos dos alunos acerca dos usos do português na língua falada, e escolha de alguns para serem reexaminados de maneira sistemática; divisão da turma em grupos para estudo de um ou mais itens ou estruturas; exame sistemático das mudanças no uso do item ou da estrutura ao longo das décadas, conforme aparecem no texto verbal dos quadrinhos; organização dos achados na forma de quadros comparativos; leitura de artigos de revista sobre os usos do português em diferentes épocas (ver, por exemplo, o artigo “O laboratório de Patinhas”, na Revista Língua Portuguesa, nº 9, julho/2006): estudo do texto e análise do gênero; produção dos artigos e montagem de revista para circulação e doação para a biblioteca da escola.</li> <li>montagem de painel intitulado “Ortografia: acordo social”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e análise de (seções de) jornais de diferentes épocas (por exemplo, “Há um século no Correio do Povo”; “Túnel do tempo”, Zero Hora; jornais de grande circulação em inglês e espanhol); leitura de excertos de edições antigas de autores brasileiros e de amostras de textos dos séculos XVIII, XIX e XX para busca de mudanças ortográficas; elaboração de quadros comparativos da grafia de palavras nos diferentes textos; leitura de textos sobre a ortografia como técnica de registro da fala e sobre as</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• linha de tempo</li> <li>• nota biográfica</li> <li>• poemas</li> <li>• prova de língua (vestibular, proficiência, etc.)</li> <li>• quadro comparativo</li> <li>• samba-enredo</li> <li>• seminário</li> </ul>	<p>diferentes formas de escrita usadas ao longo da história; levantamento das reformas ortográficas no Brasil do início do século XX até agora; visita ao site da Academia Brasileira de Letras e leitura sobre o papel da instituição no estabelecimento da ortografia oficial vigente; discussão sobre a noção de ortografia oficial vigente; leitura de artigos de enciclopédia (em português, em inglês ou em espanhol) sobre ortografia e sua normatização em cada uma dessas línguas como produto histórico; produção de um artigo de enciclopédia, por dupla de alunos, acerca do tema (possíveis verbetes: escrita alfabética, ortografia oficial vigente, acordo ortográfico, Academia Brasileira de Letras, Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, e assim por diante); produção de linha de tempo acerca da normatização ortográfica; seleção de imagens legendadas; montagem do painel e preparação coletiva de apresentação oral acerca de seu conteúdo; publicação do painel e manutenção de plantões pelos alunos para dar explicações sobre o painel para alunos, pais e professores.</p> <p><i>Possibilidade de ampliação do repertório literário:</i> leitura integral da Nota Prévia da Parte I, “O problema ortográfico”, in: <i>A língua portuguesa</i> (1999), de Fernando Pessoa (Cia. das Letras); na aula de inglês, leitura de alguns dos excertos em inglês publicados no livro e escritos diretamente nessa língua, por Fernando Pessoa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• confecção de painel sobre conceitos de proficiência em língua. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos na área de Linguística Aplicada que abordem o conceito de proficiência em língua; discussão sobre o papel da avaliação no nosso cotidiano (escola, trabalho e outras atividades); em grupos, leitura e análise de diferentes provas de língua (portuguesa, espanhola, inglesa) para levantamento de objetivos, conteúdos, tarefas e critérios de avaliação; inferência sobre o conceito de língua subjacente à prova com base no levantamento feito; seleção de amostras das provas para ilustrar as diferentes concepções de linguagem de diferentes instrumentos de avaliação.</li> <li>• realização de seminário “Minha pátria são várias línguas” (se possível com convite a especialista). <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de ensaios acadêmicos sobre línguas faladas no Rio Grande do Sul em diferentes épocas até a atualidade; em grupos, pesquisa sobre comunidades, escolarização bilíngue no RS, publicações e veiculação de programas de rádio em outras línguas; organização das informações obtidas em linha do tempo e quadros; organização das apresentações orais (com o auxílio de <i>PowerPoint</i>) e do seminário para a comunidade escolar.</li> <li>• montagem da “Galeria de pesquisadores gaúchos e brasileiros” na área das línguas e da literatura. <i>Tarefas preparatórias:</i> realização de levantamento, através da internet, da leitura de revistas especializadas e de visitas a universidades, de nomes de pesquisadores ativos no Rio Grande do Sul na área da língua e da literatura; levantamento de dados biográficos acerca dos nomes levantados, com ênfase em sua história profissional e acadêmica; leitura de biografias de acadêmicos brasileiros e de nomes importantes na história das ciências da linguagem, da gramática, da filologia e da literatura; produção da nota bio-</li> </ul>

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
	<p>gráfica, com bibliografia e imagens; publicação por meio do <i>site</i> da escola ou por meio impresso; problematização da noção de que a produção de conhecimento é algo vivo e feito por contemporâneos, disponível a todos como perspectiva de atividade futura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>montagem de exposição e sarau “Minha pátria é a língua portuguesa” (Fernando Pessoa), com seleção de poemas e canções que falam da pátria. <i>Tarefas preparatórias</i>: leitura e identificação, em grande grupo, dos elementos constitutivos do gênero lírico nos poemas <i>Pronominais</i>, de Oswald de Andrade, e <i>No meio do caminho</i>, de Carlos Drummond de Andrade (estratégias musicais do poema, estratégias visuais, construção de imagens poéticas, por meio de figuras de linguagem, organização de termos na frase); problematização da ruptura da norma culta da linguagem e relação com o movimento modernista; pesquisa sobre Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade (autor e sua obra), incluindo textos críticos; leitura de poemas que falam de língua e pátria (por exemplo, <i>Língua portuguesa</i>, de Olavo Bilac; <i>A nossa magna língua portuguesa</i>, de Fernando Pessoa; <i>Pronominais</i>, de Oswald de Andrade; <i>brasil</i>, de Oswald de Andrade; <i>No meio do caminho</i>, de Carlos Drummond de Andrade; <i>No descomeço era o verbo</i>, de Manoel de Barros); identificação de implícitos e realização de inferências para construir o significado dos textos lidos; observação da plurissignificação da linguagem literária e a ênfase no significado, indicando visão de mundo e subjetividade do autor; interpretação dos poemas a partir de seu contexto de produção, observando as marcas linguísticas que indiquem a representação de diferentes vozes sociais e valores veiculados; identificação e interpretação do uso da ironia, do humor e da ambiguidade; sistematização em grande grupo reconhecendo o caráter metalinguístico da linguagem literária; leitura de textos a respeito dos gênero, autores e obras lidas para construção de uma linha de tempo, localizando os textos em seu contexto de produção (relação com os movimentos literários e contribuição cultural e artística); reunião dos materiais e montagem da exposição e sarau. <p><i>Possibilidade de ampliação do projeto</i>: estabelecimento de relações entre <i>Língua</i>, de Caetano Veloso, o samba-enredo <i>Minha pátria é minha língua</i>, <i>Mangueira meu grande amor</i>, de Osvaldo Martins, e os poemas, explorando a noção de intertextualidade e de paródia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>realização de debate: “Mastigar, deglutir, recriar”. <i>Tarefas preparatórias</i>: leitura do <i>Manifesto Pau-Brasil</i>, de Oswald de Andrade; pesquisa sobre o contexto histórico e o movimento modernista; visualização da tela <i>Abaporu</i>, de Tarsila do Amaral; leitura e análise do poema <i>Relicário</i>, de Oswald de Andrade, observando a utilização da linguagem oral, coloquial e a transformação da norma culta numa outra língua, que reinventa a fala, relacionando o poema ao movimento modernista; audição e posterior análise das músicas de Jack Soul Brasileiro, de Chiclete com Banana e <i>O canto da ema</i>, de Lenine, observando a modernidade oswaldiana nelas presente e a releitura da tradição brasileira; visualização do filme <i>Caramuru – A invenção do Brasil</i> (2000), de Guel Arraes; debate e sistematização, observando a atualização dos pressupostos do modernismo, a busca de raízes brasileiras, a presença de europeísmos na cultura e a herança das línguas dos africanos e dos indígenas.</li> </ul> </li></ul>





Lições do

# Rio Grande





Lições do

# Rio Grande

---

Linguagens Códigos e suas Tecnologias  
Língua Portuguesa e Literatura  
Língua Estrangeira Moderna

CADERNO DO  
PROFESSOR

Ensino Fundamental  
Ensino Médio



## **Prezado(a) Professor(a)**

É com satisfação que fazemos chegar às suas mãos os Cadernos do Professor, organizados nas mesmas áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – do Referencial Curricular elaborado pela Secretaria de Estado da Educação para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Esses Cadernos do Professor são acompanhados de Cadernos do Aluno para serem utilizados em sala de aula. Formados por atividades de todos os componentes do currículo, os Cadernos do Aluno são organizados por séries: um para as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries e outro para as 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, um terceiro caderno para os alunos do 1<sup>o</sup> ano e outro ainda para os 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio.

As atividades presentes nos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno consistem em exemplos de como o Referencial Curricular pode ser implementado em aulas que – acreditamos – possam ser motivadoras e atraentes para nossos alunos.

A organização dos currículos pelas escolas a partir de um referencial deverá assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e um conjunto mínimo de conteúdos em cada ano letivo dos anos finais do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. A escola é autônoma para construir seu currículo a partir dessa base comum e para escolher o método de ensino, numa livre opção didático-metodológica, mas não tem o direito de deixar de desenvolver essas habilidades e competências cognitivas e abordar esses conteúdos com seus alunos.

Como o Referencial Curricular deverá estar em constante evolução e aperfeiçoamento a partir da prática, coloca-se, para a Secretaria de Estado da Educação, o desafio de desenvolver, a partir de agora, e encaminhar permanentemente para as escolas novas atividades didáticas como essas, se os professores e professoras assim o desejarem e solicitarem.

Dessa maneira, a equipe da Secretaria de Estado da Educação espera estar contribuindo com o seu trabalho em sala de aula e também contar com a sua participação para construirmos uma Boa Escola para Todos.

**Mariza Abreu**

*Secretária de Estado da Educação*





# Sumário

## **Língua Portuguesa e Literatura**

- 09 Ler, escrever e resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura
- 13 Ensino fundamental 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries
- 31 Ensino fundamental 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries
- 47 Ensino médio 1<sup>o</sup> ano
- 65 Ensino médio 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos

## **Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês**

- 89 Ler, escrever e resolver problemas em Língua Adicional: Espanhol e Inglês

### **Espanhol**

- 95 Ensino fundamental 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries
- 107 Ensino fundamental 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries
- 117 Ensino médio 1<sup>o</sup> ano
- 129 Ensino médio 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos

### **Inglês**

- 139 Ensino fundamental 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries
- 149 Ensino fundamental 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries
- 159 Ensino médio 1<sup>o</sup> ano
- 167 Ensino médio 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos





**Língua Portuguesa  
e Literatura**

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões



# Ler, escrever e resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura

## Professor,

Nas unidades didáticas que seguem, propomos um conjunto de textos e tarefas com o objetivo de proporcionar a você a concretização, no trabalho com seus alunos, de aulas de Língua Portuguesa e Literatura voltadas ao uso da língua em interações efetivas, nas quais todos possam participar, assumir-se diante dos demais como autores e, assim, aprender. O foco privilegiado é o incremento das competências de ler, escrever e resolver problemas. Por isso, é importante entender o modo como essas três competências são entendidas nas unidades, bem como o papel da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura em seu desenvolvimento: afinal, por que aprendemos Língua Portuguesa e Literatura na escola?

A cultura letrada, sabemos, é extremamente valorizada na organização da sociedade contemporânea. Para favorecer o exercício da cidadania, é preciso dar acesso às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos. Ao mesmo tempo, as práticas de leitura e escrita que compõem o patrimônio cultural constituem um conjunto que pode proporcionar aos alunos a ampliação do conhecimento de si mesmos e do mundo, bem como o aprofundamento dos recursos de que dispõem para sentirem, para se emocionarem, para encontrarem modos prazerosos de levar a vida.

Esses dois princípios – da cidadania e da fruição – motivam o trabalho com a linguagem na escola. O português, trabalhado nessa perspectiva, é muito mais do que um conjunto de regras e palavras, ou um código a ser conhecido como algo distante do sujeito. É, acima de tudo, um recurso para cons-

truir sentidos nas interações com os outros. É talvez o recurso de que mais nos valemos para compreender a realidade social que nos cerca. A linguagem e, portanto, a língua portuguesa, não codifica conteúdos prontos: ao falar, ouvir, ler e escrever estamos o tempo todo nos constituindo, constituindo a um só tempo o que somos e o que sabemos.

Por todas essas razões, aprendemos português na escola: quanto mais capazes formos de usar nossa língua, maior será a possibilidade de ocupar um lugar singular, refletido e significativo na sociedade. Compete à escola formar produtores de diferentes textos, habilitando-os a constituir e comunicar suas ideias, informar a respeito de seus interesses, apresentar pontos de vista, reclamar, utilizar a língua para se colocar frente ao mundo como sujeitos.

Para isso, o ensino do português precisa desenvolver práticas que deixem clara uma concepção de linguagem como discurso, uma visão dinâmica de língua. É essa visão dinâmica que privilegiamos aqui.

Concebida como discurso, a língua não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, consagradas e, portanto, acabadas. Com base nisso, ensinar Língua Portuguesa e Literatura não significa reduzi-las ao domínio de regras gramaticais ou ao estudo de períodos literários, nem a um conjunto de expressões corretas, que se pretende perpetuar, ou, ainda, a um elemento de comunicação e expressão. Ao contrário, supõe a apresentação de um conjunto integrado de tarefas de leitura e produção de textos orais e escritos, que abrangem um repertório de tópicos para reflexão sobre os recursos da língua e servem a propósitos previamente definidos pelo professor. Desse modo, o objeto de ensino é o trabalho sobre a linguagem, e a aprendizagem se concretiza em novas formas de par-

ticipação no mundo social, decorrentes da experiência com práticas de letramento. Ao eleger temas e gêneros próximos do cotidiano dos jovens, pretendemos que eles tomem os conteúdos como seus, pois reconhecem neles recursos valiosos para articular sua interação com os outros.

Por tudo isso, você notará, ao examinar as quatro unidades didáticas de Língua Portuguesa e Literatura aqui apresentadas, que a progressão entre elas é produzida fundamentalmente com base nas práticas de linguagem que podem ser relevantes para os alunos, conforme seu universo potencial de relações sociais, conflitos e interesses.

Para o planejamento das unidades, perguntamo-nos: que temáticas são fundamentais para a vida social de alunos de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>, de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> do ensino fundamental, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino médio? A partir da discussão dessas temáticas, refletimos sobre os modos como são tratadas pelos jovens, o que nos remete aos gêneros de discurso que integram as esferas de ação pela linguagem ligadas a suas vivências. Dito de outro modo, torna-se possível estabelecer ligações entre práticas sociais, temáticas e gêneros do discurso a partir de perguntas, como: que gêneros viabilizam o tratamento das temáticas importantes para a formação do aluno? Em que situações de interação eles aparecem? Em que contextos? Essas indagações permitem que se estabeleçam progressões entre gêneros para o trabalho com os alunos ao longo das etapas escolares.

Fizemos, então, a seleção dos textos e tomamos as decisões relacionadas aos focos do plano de estudos: que competências estão envolvidas na leitura, escrita e resolução de problemas no âmbito desses textos concretos, considerando as interações que poderão suscitar em sala de aula? Que conteúdos estão envolvidos, ou seja, os textos viabilizam um trabalho rico e significativo de questões disciplinares? Que conteúdos são importantes para a leitura e produção do gênero? Dentre os que são viabilizados pela leitura e escrita dos textos, quais serão

focalizados na unidade?

Assim, a partir da seleção de textos, as unidades são desenvolvidas. Estas resultam em propostas de trabalho integrado de leitura, escrita e resolução de problemas. Ao mesmo tempo, a relação entre as unidades, de forma progressiva, não decorre de distribuição mecânica de conteúdos preestabelecidos e apresentados em lista. Ao contrário, os conteúdos servem à ampliação das competências, são apresentados no contexto em que se revelam significativos para o uso da língua e não são tratados exaustivamente a cada vez, nem de uma só vez.

A ideia é que esse modo de organização das unidades permita que se realize um ciclo entendido como fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais e retomado nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: “uso–reflexão–uso”. Nas unidades didáticas que propomos, o trabalho de sala de aula inicia-se pelo uso que o aluno já pode fazer dos recursos de sua língua, faz refletir sobre eles e, ao final, retorna ao uso, desta vez mais autoral, porque marcado pela reflexão realizada em sala de aula.

Nessa concepção de língua e de organização da aprendizagem escolar está contextualizado nosso entendimento das competências de ler, escrever e resolver problemas.

**Ler**, aqui, refere-se a entender o lido, estabelecer relações com o contexto, com outros textos, posicionar-se diante de textos orais, escritos, visuais ou multimodais. A variedade de materiais, hoje disponíveis através dos meios eletrônicos, fundamenta a importância da oralidade nas aulas de leitura, valorizando desde textos multimodais, como os da televisão, do cinema, da canção, da internet, até os mais concentradamente verbais, como os do rádio, dos poemas gravados em áudio, passando pelo registro de falas de que se pode dispor para discussão, trabalho interpretativo e análise. Leitura é interação, diálogo entre sujeitos históricos, autor e leitor. Nesse sentido, apesar dos limites da prática escolar, é preciso resgatar características das práticas sociais de leitura, ou seja, os modos de ler textos literários, de jornais, de HQ, de manuais, de receitas, etc. Na

vida, ler supõe uma atividade responsiva que revela, nos termos de Bakhtin (2003), a qualidade da leitura feita: a resposta de um leitor a um texto pode ser dada recomendando-o a alguém, retomando-o em uma conversa, aprendendo algo que não sabia e precisava saber, debatendo, escrevendo novo texto, buscando na biblioteca outro título publicado pelo mesmo autor, etc.

Para valorizar a atividade responsiva dos alunos, há ritos de leitura em sala de aula que são de natureza didática, já que os estudantes se definem como leitores em formação. Ao planejar as tarefas, é preciso supor quais seriam as necessidades da turma, atualizar conhecimentos prévios necessários à leitura do texto, preparar o terreno para a abordagem que lhe interessa. Os ritos podem passar pela paráfrase de conteúdos explícitos e implícitos, por resposta a questões significativas formuladas, pelo isolamento de certas propriedades do texto para discussão, como as características do suporte, a contribuição da escolha de palavras, a necessidade do apelo a dicionários e outros textos de esclarecimento, o reconhecimento da intertextualidade, de características estilísticas importantes, etc. Nada disso, entretanto, tem um fim em si mesmo, mas se articula para favorecer a aprendizagem de que esses repertórios revelam uma posição de autor carregada de valores, que caberá ao leitor aceitar ou não.

Entre as tarefas de ler, a leitura literária ocupa um espaço privilegiado na disciplina, o que justifica a denominação Língua Portuguesa e Literatura nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Na sala de aula, por meio de textos curtos, ou de forma extensiva, por meio de contratos de leitura, extraclasse, a leitura literária tem como objetivo formar repertório e desenvolver o senso estético/crítico. Interessa explorar a forma como a ficção se relaciona com a realidade, pois um texto literário nunca é apenas Literatura, é também Sociologia, História, Psicologia e, portanto, Arte. Esses diferentes níveis de representação da realidade

de se dão a conhecer pela linguagem, e exigem uma tarefa de compreensão ao mesmo tempo solidário e solitário para o qual todos os alunos devem ser preparados, de modo a poderem fruir a literatura de forma criativa, prazerosa, realizando a leitura literária como uma das formas de vivência da cultura.

**Escrever** é também competência a ser construída por meio do ensino de Língua Portuguesa e da Literatura, que pressupõe a produção de textos orais ou escritos de modo autoral, usando com proficiência os recursos da língua. Aprende-se a escrever escrevendo e participando de interações relevantes em torno do texto produzido. Ao escrever, os alunos registram a sua palavra, falam de si, de seus interesses, de sua história, daquilo que conhecem, ou seja, dão conteúdo aos seus escritos. Também aqui há ritos didáticos. Três deles merecem destaque: a busca de conteúdos para a escrita, a escrita coletiva e a reescrita. Em cada projeto de produção textual, a aula e as tarefas extraclasse são oportunidades para ensinar que as ideias não surgem do nada e não estão prontas antes de se constituir o texto, por isso envolvem trabalho até se tornarem significativas e socialmente relevantes.

Para tanto, a realização de tarefas de produção de texto junto com os alunos, no quadro-negro, ou a projeção do processo de escrita (com o computador ou com o retro-projetor) pode ser muito produtiva. Por meio dela, é possível refletir em voz alta e dizer das muitas opções diante das quais cada produtor se coloca ao compor enunciados, além de comentar os efeitos das escolhas feitas. Professor e alunos, ao procederem assim, contribuem para as escolhas da escrita. Ao realizarem essas atividades, os principais tópicos de gramática a serem trabalhados surgem em contexto e adquirem significado especial por se tornarem instrumento de qualificação comunicativa, em vez de serem conteúdos distantes da necessidade de uso. Compete ao professor prover oportunidades para essa interação. Por isso, é central o planejamento de tarefas de escrita que sejam destinadas sempre a um leitor concreto.



Por ser prática social, um texto tem o propósito de dialogar. A sala de aula é um espaço de encontro social e a escola é um contexto vivo onde a escrita do aluno pode encontrar leitores. Outro aspecto a ser considerado é o fato de o professor se constituir como leitor privilegiado dos textos dos alunos. A escrita é também uma rica fonte de conhecimento de um aluno por seu professor: quantas propostas de produção textual interessantes podem ser feitas com base nisso? O que se conhece sobre a história de vida, as práticas de letramento, as inserções na vida pública que constituem as identidades dos alunos? Dispor dessas informações não é irrelevante, especialmente quando o objetivo é contribuir para a educação linguística dos estudantes. É preciso, no entanto, fazer perguntas como quem quer saber e não como quem quer apenas levar ao exercício mecânico de escrever. Em consequência, a produção textual é planejada para desencadear atividades responsivas interessadas, que se dirijam ao autor e invistam na eficácia comunicativa do que produziu, e não à sua gramática.

À medida que ler e escrever explicitam uma visão dinâmica de linguagem em ação, ao se tornarem autores de seu texto e de sua leitura, os alunos constroem estratégias para aprender a aprender a língua, dominam procedimentos e utilizam a leitura e a escrita para instrumentalizar respostas adequadas em situações diferentes e aprofundar o desenvolvimento da competência para interagir, ou seja, para **resolver problemas**. Ao produzir textos e ler de maneira aberta e sugestiva, os alunos agem e se esforçam para elaborar respostas e dar sentido ao conhecimento construído, envolvendo-se em outra atividade que também corresponde à resolução de problemas.

Assim, ensinar a resolver problemas em Língua Portuguesa e Literatura supõe colocar ênfase no ensino de procedimentos, como diz Pozo (1998), sem perder de vista a importância de conhecimentos específicos nem de atitudes pessoais necessárias para isso. É papel do professor que atua com essa preocupação desenvolver critérios para diferenciar, na sala

de aula, problema de exercício e favorecer a construção de estratégias de solução de problemas por parte dos alunos. Daí a importância de instrumentalizá-los para inferir informações ou sentidos, estabelecer relações entre textos, apropriar-se de diferentes gêneros e utilizá-los de forma competente nas situações sociais em que eles se fazem necessários.

Para isso, é preciso partir dos conhecimentos já disponíveis aos alunos em variadas situações e propor desafios que possibilitem verificar o que já sabem e o que ainda precisam aprender para aprimorar competências leitoras e produtoras de textos. É também necessário orientá-los em relação aos apelos que o mundo contemporâneo apresenta, quanto aos suportes de leitura e produção de texto, a partir dos quais são construídas redes de significados.

Enfim, as unidades que seguem foram concebidas de modo a proporcionar a seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem aprender por si mesmos, julgar, apreciar ou fruir textos, participando, assim, do mundo da cultura por meio da valorização das práticas sociais de leitura e escrita.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. Português: ensino médio, volume único. Livro do professor. Curitiba: Base, 2003.
- FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SCHÄFFER, N. (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 223-228.
- MARCHI, D. A literatura e o leitor. In: NEVES, I.; SOUZA, J.; SCHÄFFER, N.; GUEDES, P.; KLÜSENER, R. (orgs.) *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998. p.157-163.
- POZO, J. I. (Org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SIMÕES, L. Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, N. et alii (Org.). *Ler e escrever: compromisso no ensino médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 195-204.



**Língua Portuguesa  
e Literatura**

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões



## Tem coisa de guri e tem coisa de guria: será?

Esta unidade concentra-se em dois gêneros: a história em quadrinhos e a resenha. A ideia é que os alunos possam realizar leituras de um gênero muito presente no cotidiano de leitores dessa faixa etária em meios letrados, cujo acesso a jornais, revistas, gibis e até mesmo coletâneas de tiras e quadrinhos torna as HQ leituras favoritas. Os quadrinhos permitem a superação da leitura fragmentária e pouco inferencial, pois facilitam o entendimento do sentido global dos textos, graças ao apoio dos desenhos e da sequência quadro a quadro. O reconhecimento de elementos do humor, tão presentes na maior parte das tiras e histórias em quadrinhos, mesmo aquelas produzidas para crianças, também será enfatizado. A razão para isso é que a leitura do humor quase sempre envolve a habilidade de inferir, de ir além do que está explicitamente dito em um texto: essa é uma competência

de leitura importante.

A seleção das histórias procura atender ao tratamento da temática proposta: as diferenças e semelhanças entre os alunos dessa faixa etária e o modo como se relacionam os guris e as gurias em grupos de crianças e pré-adolescentes.

Para trabalhar a escrita, a unidade parte da leitura do quadrinho e sugere a produção no gênero resenha, que também será explorado do ponto de vista da leitura. A resenha dos quadrinhos lidos servirá para o desenvolvimento de uma competência importante para toda a trajetória escolar: escrever sobre uma obra lida, refletir sobre uma leitura feita e expressar seu ponto de vista. A resenha caracteriza-se por apresentar outra obra, informando sobre alguns de seus elementos centrais, contextualizando-a e mostrando a posição do autor, que tem em mente um interlocutor bem definido.

### Objetivos

Ao final da unidade, os alunos terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler:** distinguir informações explícitas e implícitas em um texto; relacionar a parte e o todo para a leitura global de uma história; reconhecer a ironia e o humor presentes em histórias sobre episódios do cotidiano; perceber as relações entre expressões nominais para a formação de cadeias referenciais em um texto, isto é, neste caso, o emprego de descrições ou nomes próprios e, na retomada, de pronomes para fazer referência a um mesmo personagem em uma narrativa ou relato.
- **Escrever:** produzir resenhas: textos voltados à apresentação de uma obra para um leitor concreto; produzir textos curtos, de tipo descritivo; construir cadeias referenciais coesivas em um texto, isto é, referir-se ao mesmo objeto de modo consistente (especialmente a personagens envolvidas em uma narrativa ou relato), para que o leitor possa reconhecer sempre a que se refere um pronome ou expressão nominal que esteja ligado a um antecedente no texto.
- **Resolver problemas:** identificar episódios e relacioná-los ao significado global de uma história, rerepresentando-a em suas linhas gerais; reconhecer o contexto como fato relevante para a interpretação da narrativa, transferindo o aprendido para novas situações; a partir da leitura e da revisão do próprio texto, construir conhecimentos sobre a função dos nomes e dos pronomes para dar coesão a um texto; perceber que a leitura de histórias ficcionais serve à reflexão sobre a relação com os outros.

**coesão textual:** uso de recursos linguísticos para criar e indicar os laços que tornam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados.

**cadeia referencial:** conjunto de elementos que, em um mesmo texto, referem-se à mesma entidade – pessoa ou coisa. Forma-se pela **substituição**, ao longo do texto, de um primeiro elemento nominal (por exemplo, *uma menina*) por outros elementos nominais (por exemplo, *a menina, ela, aquela menina, Ana Luiza, a sapeca, etc.*), pelo uso de **elipse** ou pela **repetição**. A cadeia referencial dará coesão ao texto se for possível estabelecer ligações entre os vários itens que se referem à mesma pessoa ou coisa.



## Habilidades

- Identificar a ideia central de um texto curto.
- Estabelecer relação entre imagem e texto.
- Fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal.
- Identificar a informação implícita em um texto.
- Buscar informações em um texto.
- Relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto.
- Identificar a finalidade em diferentes gêneros do discurso que tratam da mesma temática.
- Identificar efeitos de sentido no emprego de recursos gráficos, ou seja, interpretar os modos como o uso de recursos gráficos em um texto de quadrinhos contribuem, em um contexto particular, para construir o sentido.
- Identificar o conflito gerador de um enredo e os elementos que constroem a narrativa,

principalmente a função dos personagens.

- Identificar os efeitos de sentido dos diferentes registros linguísticos, associando-os às identidades do locutor e do interlocutor.
- Identificar os efeitos do humor e da ironia em variados gêneros do discurso.

## Conteúdos

- História em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa.
- Resenha: circulação social na mídia e na internet, funções; modos de organização e componentes estruturais e linguísticos.
- Estudo dos pronomes: emprego para a coesão textual; a variação linguística no emprego dos pronomes e seus valores.

**Duração prevista:** 12 aulas

**Recursos necessários:** dicionários, caderno para anotações e escrita de textos, material para a montagem de um mural ou acesso à internet em laboratório de informática; acervo de livros ou revistas de histórias em quadrinhos.

## A Turma da Mônica (Aulas 1, 2 e 3)

*Estas aulas realizam uma primeira aproximação ao tema da unidade e aos gêneros a serem trabalhados. Concentram-se na produção oral, leitura e produção de texto escrito. Algumas tiras são trabalhadas do ponto de vista da leitura, tomadas como provocação para um primeiro debate e para uma produção, em que o aluno fará uma resenha breve. As seguintes habilidades devem orientar a avaliação do ensino e das aprendizagens: ler globalmente uma tira e reconhecer os elementos de humor; distinguir informações explícitas e implícitas em um texto; estabelecer relações entre um interlocutor concreto e a seleção dos elementos para a apresentação de uma tira;*

estabelecer relações entre imagens e texto e identificar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos em um texto de quadrinhos.

## Preparação para a leitura

A atividade de preparação para a leitura possibilita uma conversa sobre a experiência que os alunos têm com quadrinhos e gibis, identificando elementos de contexto importantes para o desenvolvimento da tarefa de leitura proposta não apenas nestas aulas, mas em toda a unidade.

A dinâmica de trabalho sugerida para esta tarefa tem três partes:

1) Converse com a turma sobre as perguntas que vêm antes da ilustração no Caderno do Aluno. Durante a discussão, vá anotando as séries de histórias em quadrinhos que os alunos mencionarem. Deixe essas informações em lugar visível por todos.

2) Em seguida, peça que os alunos, em duplas, façam um levantamento do que sabem sobre as histórias da Turma da Mônica e anatem essas informações, de modo a trazer resultados já amadurecidos para o grupo. Na discussão, anote tudo o que sabem sobre esses quatro personagens (isso vai ser útil na quarta aula da unidade).

3) Por fim, instrua os alunos para a atividade final, em duplas: eles vão contar, oralmente, uma história em quadrinhos um para o outro (somente em casos em que observar que não leem histórias em quadrinhos, dê à dupla a opção de contarem um episódio de desenho animado). Discuta no final, com toda a turma: o que nos leva a lembrar uma história em quadrinhos (ou um desenho animado): o desenho, o enredo, a graça? O quê?

## Leitura silenciosa

Chame a atenção dos alunos para as perguntas que vêm antes das quatro tirinhas, no Caderno do Aluno. Depois, enfatize a palavra “tira”, que está no glossário. Cada historinha é uma tira, e esta palavra será usada para fa-

zer referência a esse tipo de quadrinho ao longo da unidade. As três perguntas direcionam a leitura e colocam o aluno em uma situação compatível com a leitura diária de tiras (normalmente feita quando se lê jornal): são textos leves, para divertir, que tratam de questões do cotidiano e podem servir para pensar na vida. Outra função é privilegiar uma leitura global dos textos. Não focalize aspectos pontuais: isso será feito na seção *Estudo do texto*.

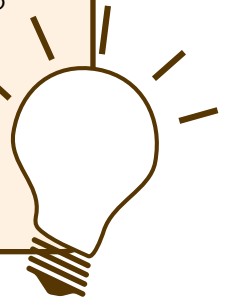
Depois de lidas as tiras, discuta oralmente as respostas dos alunos. A provocação sobre “quem é amigo de quem” tenta estabelecer uma conexão entre as histórias e o tema da unidade: todos os quatro personagens são amigos, mas há maneiras específicas de se relacionarem. Estimule os alunos a pensarem nisso, estabelecendo ligações com o tema transversal abordado: as relações entre gurus e gurias.

**Professor,** a tarefa propõe a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que eles se tornem leitores cada vez mais autônomos. Assim, a leitura silenciosa é enfatizada em toda a unidade, reservando a leitura oral apenas para gêneros que se prestam a isso (por exemplo, o poema e o texto teatral). Lembre-se de que, em situações avaliativas, os alunos não contarão com o apoio da leitura oral. Mais importante ainda: se não aprenderem a ler silenciosamente, jamais lerão como se lê a maioria dos textos que circulam no mundo, inclusive os quadrinhos. A desejada avaliação da qualidade da leitura do aluno deve ser feita por meio de tarefas: o aluno consegue cumpri-las? Se conseguir, soube ler. Conquistá-los para a leitura atenta vai requerer grande energia, mas é fundamental e valerá a pena!

Para favorecer que os alunos construam uma história pessoal de leitura, é muito importante que eles tenham diferentes oportunidades de ler HQ. Caso seus alunos tenham pouca familiaridade com o gênero ou você tenha condições de ampliar esta unidade, possibilite que:

- todos se associem à biblioteca escolar e possam ter acesso a um acervo de HQ, a partir do qual poderão executar contratos de leitura;
- uma aula, pelo menos, seja dedicada à leitura silenciosa de gibis da Mônica e outros gibis. Nesse caso, anote os títulos lidos em um diário de classe;
- iniciem a organização de uma caixa de gibis para leitura em sala de aula, reunindo-os a partir de empréstimos dos alunos, campanhas, doações, etc. Estimule a gestão dos empréstimos pelos próprios alunos.

Esta é uma oportunidade de valorizar a leitura extensiva, ou seja, aquela que o aluno fará a partir da escola e por toda a vida, constituindo-se em leitor que lê porque atribui valor à fruição do texto e também porque compreende que, ao ler, está sempre refletindo a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo.



Note que na última tira, Mônica aparece com seu coelho Sansão: talvez seja necessário você chamar atenção dos alunos para isso. Caso não conheçam as histórias da série, eles não saberão que a personagem adora esse bichinho de pelúcia e não se separa dele. Além disso, é também importante chamar atenção para um dos usos que Mônica faz do coelho: bater nos amigos Cebolinha e Cascão. O coelho é uma arma!

## Estudo do texto

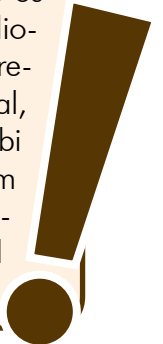
Essa seção explora as características das tiras. Nas perguntas número 1 e 2, você verá que há uma lacuna depois da palavra “tira”. A ideia é que cada aluno escolha uma tira para responder a essas perguntas: eles poderão escolher, de acordo com sua preferência, ou você pode estabelecer a divisão da turma em quatro, cada grupo com uma tira apenas. Em seguida, podem trabalhar em duplas ou individualmente, compartilhando ao final as respostas.

Na discussão das respostas, desenhe colunas numeradas no quadro-negro, uma para cada tira. Vá colocando os títulos sugeridos para cada uma e a descrição concisa do que torna a tira engraçada. Faça uma votação: qual será o título eleito para cada tira? Peça que transcrevam o título eleito no espaço apro-

priado, em cima de cada tirinha (eles aproveitarão esse título para a produção de texto).

Em seguida, nas questões 3 a 5, chame a atenção para o uso de sinais gráficos ao longo de todas as tiras. Estimule-os a encontrarem outros sinais de mesmo tipo que não tenham sido discutidos. Certifique-se, neste momento, de que sua turma conhece a função dos balões nas histórias em quadrinhos. Caso perceba que essa informação é nova, faça com que a anotem: os balões indicam a fala ou o pensamento do personagem. Talvez alguns sejam leitores assíduos do gênero. Nesse caso, saberão que há muitos tipos de balão. Deixe que expressem seus conhecimentos, mas enfatize os tipos assinalados, mais frequentes na composição de HQ.

**Professor,** para dinamizar, caso tenha instituído a caixa de gibis na classe ou os alunos tenham acesso a gibis na biblioteca da escola, realize uma gincana relâmpago de 10 a 15 minutos, na qual, em duplas, eles possam escolher um gibi e contar os sinais gráficos que acharem nesse tempo. Com o resultado, poderão fazer um quadro – cartaz ou painel para expor na sala de aula.



## Para ir um pouco mais além

Observe que nessa seção, no Caderno do Aluno, há uma série de informações interessantes, mas não imprescindíveis. É uma leitura que permite o enriquecimento cultural do aluno, além de remeter a questões relativas à autoria das histórias em quadrinhos e ao vocabulário a elas ligado. Acrescente alguns autores brasileiros citados à caixa de gibis. Desafie os alunos a lerem alguns textos desses autores e depois peça que contem para os demais o que leram.

## Leitura silenciosa

Encaminhe os alunos para a leitura das imagens que compõem a tira. Observe que nela não há texto verbal. Os personagens crescem e os garotos passam a se interessar pela Mônica. Depois de lida, enfatize essa mudança, centrando-se em uma discussão das transformações das relações entre guris e gurias ao longo do tempo. Que idade os alunos supõem que os personagens têm no final da tira? A atividade vai ser retomada nas aulas seguintes, para a discussão da série *Turma da Mônica Jovem*. Novamente, oportunize a focalização da leitura nas perguntas feitas e permita que os alunos se divirtam com a história: isso é fundamental na leitura de quadrinhos.

## Estudo do texto

A proposta para estudo da tira pressupõe que a primeira pergunta seja respondida individualmente: chame a atenção para o fato de que, nos balões de histórias em quadrinhos, a linguagem é bem cotidiana e os alunos devem escrever do modo como aqueles personagens fariam em seu dia a dia, valendo-se de sua experiência de vida. Circule entre eles e ajude-os a elaborar as falas.

Depois, reúna-os em grupos de quatro e peça que comparem suas respostas e, em cada grupo, escolham quais serão as quatro falas a serem lidas em voz alta. No

final, cada grupo faz a leitura oral de sua versão da tira.

Nos mesmos grupos, remeta às questões seguintes. Socialize as respostas e sugira que anotem as ideias novas que aparecerem.

## Produção de texto

As indicações para a produção de texto no Caderno do Aluno procuram simular a situação de interação em que escrevemos resenhas: apresentar um texto e tomar posição sobre o que acreditamos serem suas qualidades e defeitos. A palavra resenha não precisa ser utilizada nesse momento, pois não é isso o que importa. Certifique-se, somente, de que o aluno entende a tarefa e de que ele tem em mente um interlocutor definido, alguém que não conhece a tira. Você, que conhece seus alunos, poderá dar sugestões sobre esse interlocutor, instruindo-os a escreverem como se estivessem apresentando a tira para um colega, de outra turma ou ausente, ou amigo. Alerta-os para a utilidade das perguntas que orientam a produção.

No final da atividade, recolha os textos.

**Professor,** é provável que os alunos, na passagem das informações contidas na imagem para o texto escrito, tenham necessidade de cumprir a tarefa primeiramente por meio da narrativa. Se isso acontecer em sua turma, acrescente uma outra etapa na atividade, propondo que escrevam uma narrativa prévia. Depois, em duplas cada aluno lerá a narrativa do outro e, de posse da tira original e do texto escrito, simularão um programa de televisão ou rádio onde farão – oralmente – a propaganda da tira (talvez anunciando a compra do próprio gibi ou a aula onde ela está sendo estudada). Só então, proponha a resenha escrita, indicando o destino que será dado ao texto, por exemplo, um mural.



Você vai poder avaliar, por meio desses pequenos textos, o que seus alunos já sabem, realizando um **diagnóstico** que deverá servir para antecipar os elementos que precisarão ser enfatizados no trabalho com a escrita de resenhas, mais adiante. Eles também servirão aos alunos nas aulas finais da unidade e na preparação do **Painel dos quadrinhos**. Faça uma avaliação dos textos com base nas perguntas que aparecem no Caderno do Aluno. Caso falte alguma informação importante, chame a atenção com anotações. Anote aspectos referentes à fluência do texto: o aluno escreveu de modo adequado a seu interlocutor (um colega ou amigo)? O texto é coeso e se detém aos detalhes importantes da história? Chame a atenção para o que estiver faltando. Se você desejar fazer alguma indicação quanto a questões gramaticais, **não seja** exaustivo. Escolha algumas questões essenciais apenas e assinale-as. O texto deve ser devolvido logo depois da leitura de resenhas, nas aulas 4 e 5. Não dê uma nota para o texto; se você achar importante avaliar este trabalho com a atribuição de pontos, faça-o apenas com relação ao cumprimento ou não da tarefa.

## Como serei amanhã? (Aulas 4 e 5)

Nestas aulas, os alunos leem tirinhas da Turma da Mônica, duas resenhas e trabalham com seus elementos de estruturação. Fazem comparações entre as séries Turma da Mônica (crianças) e Turma da Mônica Jovem e entre dois gêneros de texto – quadrinhos e resenha. As seguintes habilidades são trabalhadas e devem orientar a avaliação do ensino e das aprendizagens: relacionar a parte e o todo para a leitura global; buscar informações em um texto; relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto; identificar a finalidade em diferentes gêneros do discurso que tratam da mesma temática; identificar os efeitos de sentido dos

diferentes registros linguísticos, associando-os às identidades do locutor e do interlocutor.

## Para começar a conversa

Dê tempo para que os alunos leiam as tiras silenciosamente e completem o quadro. Não alongue a atividade: o objetivo aqui é somente levantar as principais características dos personagens de Mauricio de Sousa, facilitando a leitura da resenha que virá e antecipando elementos que aparecerão nas histórias da *Turma da Mônica Jovem*, nas aulas seguintes.

Leia as resenhas e a história em quadrinhos que as segue (*Dia de escola*) no Caderno do Aluno: a leitura vai permitir que você saiba que aspectos dos personagens serão relevantes mais adiante, chamando a atenção dos alunos para eles.

## Turma da Mônica Jovem Preparação para a leitura

O Caderno do Aluno oferece, para exame e discussão, uma reprodução da capa da edição número 1 da nova série de Mauricio: a *Turma da Mônica Jovem*. O objetivo é explorar esse suporte.

Quando se pega um livro para ler, inúmeros são os efeitos para o direcionamento da leitura decorrentes das informações trazidas pelo formato global do livro, de sua capa e de outros textos de apoio. Pode-se inferir uma série de coisas a partir desses elementos, gerando expectativas no leitor e atitudes de leitura que variam conforme as informações do **suporte**.

**suporte** ou **portador** refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete ou CD, quer dizer, artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados nos quais os textos são publicados (PCN, p. 22).



É muito importante que você possa trazer pelo menos um gibi da série para a aula, pois o exemplar poderá passar de mão em mão, oportunizando o manuseio pelos alunos.

Conforme sugerem as perguntas feitas no Caderno do Aluno, essa capa é um texto: sua leitura deve ser trabalhada. Podemos dizer que é um paratexto, em função de sua relação com os textos que estarão no livro. Por isso, quando discutir a resenha e, mais adiante, a história selecionada, retorne a elementos antecipados e atualizados a partir da leitura da capa. Essa é a função da pergunta de número 4 sugerida na tarefa de preparação para a leitura.

Realize a tarefa em partes: primeiro, os alunos retomam o quadro de características dos personagens para responder à pergunta 1; depois, devem ler a capa. Discuta no grande grupo as perguntas 1 e 2 depois da leitura. Chame a atenção dos alunos para os vários elementos da capa: as ilustrações, as informações da publicação (autor, editores, etc.), os títulos e outras informações. Passe então à pergunta 3. Note

que essa frase faz uma seleção de público leitor clara: a revista está falando com os leitores da Mônica que, sabendo quem são os membros da turma, poderão inclusive reconhecê-los nas ilustrações. Pergunte aos alunos: onde estão “eles” nas ilustrações da capa? Que características dos desenhos permitem esse reconhecimento? Explore esse aspecto da capa. Mais adiante, por questões de tempo e de espaço nestes Cadernos, apenas trechos que envolvem a Mônica e o Cebolinha aparecem, e a Magali e o Cascão vão aparecer apenas aqui nesta capa e em outras pequenas ilustrações. Chame a atenção para cada um dos quatro personagens da turma e discuta seu novo aspecto visual: suas características combinam com as antecipações que os alunos fizeram? Anote as respostas dos alunos para a questão número 4 no quadro-negro: depois de lerem as resenhas, eles poderão comparar suas expectativas com o relato sobre as novas histórias da Mônica oferecido pelos textos.

A esta altura da unidade, caso ainda não existam, acrescente mangás à caixa de gibis.

Nosso emprego do termo **paratexto** refere-se a um conjunto de textos de apoio que acompanham grande parte das edições que circulam socialmente. São exemplos de paratexto o que se apresenta na capa, na quarta capa, nas orelhas, em encartes, nas páginas finais de um livro, quando são incluídas notas biográficas sobre autor, ilustrador, tradutor, ou até mesmo pequenas listas de outros livros de possível interesse, às vezes acompanhadas de breves resenhas. São também textos de apoio importantes os prefácios e posfácios. Não se esqueça de trabalhar esses textos em sala de aula: você estará mediando a descoberta, pelo aluno, de que esses textos localizam a obra em um contexto, dirigindo sua leitura de diversas maneiras.

Quanto ao suporte, observe que os quadrinhos circulam em jornal, gibi (ou revista em quadrinhos) e livro. Cada um desses portadores afeta a leitura e a constituição do gênero: no jornal, por suas características, em geral, as HQ aparecem na forma de tiras, oportunizando leitura rápida; usualmente estão nos cadernos de variedades e entretenimento. As revistas em quadrinhos oportunizam a publicação de histórias mais longas em um suporte bem adequado para a leitura por crianças – são leves, fáceis de levar. Por fim, o livro retextualiza os quadrinhos, pois eles aí aparecem na forma de coletâneas e ganham uma característica de texto para permanecer, o que não é típico dos outros suportes. Além disso, no livro, oportuniza-se uma leitura mais longa.

Se for possível realizar ações interdisciplinares em sua escola, esta é uma oportunidade interessante de trabalhar em parceria com Artes Visuais, por meio de um concurso de mangás. Realize a 1ª etapa na turma e a 2ª etapa interturmas. O resultado será

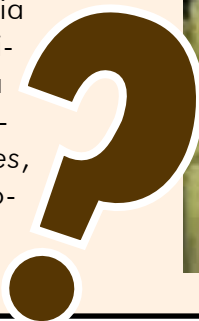
exposto em um painel na escola, na biblioteca ou outra opção.

Os alunos costumam desenhar espontaneamente, de modo que a ação do concurso favorecerá o reconhecimento de uma prática que lhes dá prazer.

## Leitura silenciosa

Para este trabalho, selecionamos duas das muitas resenhas publicadas em 2008, acerca da nova criação de Mauricio de Sousa: a *Turma da Mônica Jovem*. O lançamento dessa nova série de HQ deu lugar a uma grande circulação de resenhas e apresentações das histórias, pois a primeira edição foi anunciada muito antes de ser publicada e, inicialmente, foi lançada apenas para leitores especializados. Só depois disso é que apareceu nas bancas e na internet (dentro do site da editora que distribui as histórias, a Panini).

**mangá:** é a palavra japonesa usada para falar de histórias contadas a partir de sequências de desenhos, ou histórias em quadrinhos. No mundo ocidental, passou a ser a palavra usada para referir as histórias em quadrinhos desenhadas pelos japoneses, com um estilo bem específico, e, mais adiante, histórias desenhadas nesse estilo por qualquer autor. O traço dos mangás tem algumas características bem reconhecíveis, como o modo de desenhar os olhos e os cabelos, de expressar, pelo desenho, o susto, a decepção, a tristeza, etc. Além disso, as temáticas e a constituição dos personagens seguem certo padrão, com histórias envolvendo adolescentes em lutas heróicas, entre outras. Uma das características de revistas de mangás é que seguem a direção de leitura da escrita japonesa: de trás para frente, com a primeira história começando na última página do gibi. O estilo mangá também se tornou muito popular nos chamados *animes*, ou desenhos animados japoneses, nos *videogames*, no cinema, etc.

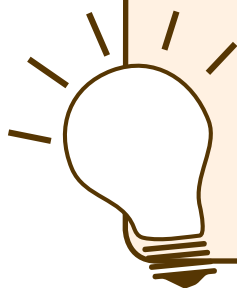


Feita a pré-leitura, ancorada na leitura da capa, os alunos passarão à leitura das resenhas da série *Turma da Mônica Jovem*. Certifique-se de que compreendem a tarefa que aparece antes da história, a qual tem por objetivo dirigir a atenção do aluno para uma finalidade de leitura compatível com o gênero do discurso sob estudo: ficar sabendo que existe um gibi novo e procurar ler esse gibi ou não, dependendo da avaliação do autor da resenha. A tarefa permitirá, também, que você verifique a qualidade da leitura dos alunos, sem necessitar da leitura oral. Observe que, conforme as resenhas, a edição de número 0 é melhor do que a de número 1: a nota é mais alta e, no texto, há mais comentários elogiosos.

Talvez a leitura das duas resenhas fique longa demais. Isso depende da turma, de sua capacidade de concentração e experiência com a leitura. Uma outra possibilidade de trabalho é dividir a turma em dois grupos: o grupo 0 e o grupo 1. Cada grupo lerá uma das resenhas – a da história número 0 e a da história número 1. Dê como tarefa de cada grupo encontrar a resposta das seguintes perguntas:

- Qual o assunto da história da Mônica Jovem comentada?
- Vocês acham que iriam gostar da história lida?

Em seguida, os grupos compartilharão a leitura. Você também pode instruir os alunos a misturarem os grupos, ou pedir que resumam do texto a recomendação para o grande grupo.



## Estudo do texto

Ao iniciar o estudo do texto, retome as perguntas que foram propostas antes da leitura das resenhas e discuta as respostas dos alunos.

Depois, organize a tarefa proposta no Caderno do Aluno, de modo que os alunos discutam e façam anotações em pequenos grupos primeiro e depois socializem suas conclusões no grande grupo.

Observe que, para a resposta das perguntas 1 e 2, o cabeçalho da página da internet de onde vêm as resenhas foi reproduzido no Caderno do Aluno e permite que eles infiram o endereço da página: [www.saposvoadores.net](http://www.saposvoadores.net). Depois, se desejar, forneça o endereço completo de onde foram retiradas as resenhas escritas por Ricardo Tayra ([www.saposvoadores.net/2008/08/monica-cebolinha-e-toda-turma-viram.html](http://www.saposvoadores.net/2008/08/monica-cebolinha-e-toda-turma-viram.html)).

**Professor**, caso disponha de laboratório de informática e internet na escola, leve os alunos para fazerem estas tarefas de leitura diretamente na página. Antes disso, é importante que você revise o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos, mudam muito e poderão ter conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

A pergunta 3 está ligada às expectativas de leitura levantadas na tarefa feita com a capa. Estabeleça, junto com os alunos, uma relação entre o que ficou anotado no quadro e o relato que aparece na resenha.

Antes de os alunos responderem à pergunta de número 4, peça que leiam o quadro que antecede as resenhas no Caderno do Aluno. Discuta com eles: vocês viram semelhanças entre as resenhas lidas e as conversas que temos sobre programas de TV, jogos, leituras, etc.? Recomende que sublinhem passagens do texto. Quando estiverem prontos, discuta as respostas. Os alunos deverão notar que apenas os elementos descritos nas alternativas (c) e (d) não estão presentes nos textos: os textos selecionam as partes da história que são resumidas e intercalam esses resumos

com opiniões e comentários; portanto, não são textos que recontam as histórias do início ao fim.

As perguntas do estudo do texto enfatizam a estrutura da resenha, e estabelecem uma relação entre características gerais do gênero e o modo como ganham sentido nestas resenhas específicas. Peça que os alunos respondam, individualmente ou em duplas, por escrito. Depois, discuta suas respostas, colocando as contribuições no quadro. No final, extraia das respostas dos alunos alguns elementos gerais da constituição da resenha:

1) os elementos de localização do texto lido – em que revista, gibi ou livro pode ser encontrado;

2) os elementos essenciais para a apresentação da história – os personagens, o enredo e o centro do desequilíbrio que faz a história avançar (aqui é importante chamar a atenção dos alunos para não recontarem a história inteira em detalhes; isso acabaria com a curiosidade do leitor);

3) o fato de que os elementos da história apresentados são aqueles necessários para a crítica positiva ou negativa a ser feita;

4) a avaliação da história, que culmina com sua recomendação ou não.

Para terminar, chame a atenção dos alunos para o quadro sobre o gênero resenha presente no Caderno do Aluno, p. 32.

## Dia de escola (Aulas 6 e 7)

*Nestas aulas, as histórias da Turma da Mônica Jovem serão oferecidas para leitura, de modo que os alunos possam compará-las às resenhas. Além disso, os textos lidos anteriormente (histórias em quadrinhos e resenhas) são explorados para o estudo da função de substituição de nomes por pronomes e elipses. Os alunos estudam as relações entre elementos nominais para a formação de cadeias*

*referenciais em um texto, reconhecem a função desse recurso na leitura, generalizam e o utilizam de modo eficaz na própria escrita.*

## Leitura silenciosa

No Caderno do Aluno, são reproduzidos dois trechos da primeira história da edição nº1 da *Turma da Mônica Jovem*. Observe que, diferentemente das outras leituras, não está prevista a Preparação para a leitura, nem o *Estudo do texto*, já que a leitura da capa e as resenhas anteciparam muitas informações. A função da leitura aqui é comparar os fragmentos com as informações dadas nas resenhas.

Esta leitura poderá ser indicada como atividade extraclasse, uma vez que os alunos estarão plenamente motivados para conhecer a história da *Turma da Mônica Jovem!* Esteja atento para disponibilizar alguns exemplares da *Turma da Mônica Jovem* na caixa de leitura, a fim de oportunizar leitura extensiva.

## Linguagem

Nos três primeiros exercícios sobre os quadrinhos, note que há um contraste: às vezes, os pronomes retomam um nome que foi explicitamente mencionado em um balão anterior – é o caso da retomada de Cascão exemplificada na página 24 do Caderno do Aluno; nas outras vezes, Mônica e Maria usam o pronome “ele” para falar de um personagem que está presente na forma de um desenho. Note que Mônica se dirige ao leitor e fala de seu pai, que está deitado logo atrás, e Maria se dirige ao leitor e fala do irmão, que está sentado ao lado dela, no desenho. Os alunos não terão dificuldade em responder às perguntas, mas cabe a você chamar a atenção para essa diferença: explique que, ao falar do Cascão, Mônica não poderia usar diretamente o pronome “ele”, porque o Cascão não estava participando da cena desenhada.

**Professor,** realize o trabalho proposto acerca dos pronomes, mas certifique-se de não tornar seu estudo pura memorização de termos e um exercício mecânico de classificação. A palavra “pronome” deve ser utilizada por você para fazer referência a qualquer item da classe dos pronomes em todas as oportunidades, mas não precisa ser decorada pelos alunos. O estudo proposto também chama a atenção para frases com o que a gramática chama de sujeito oculto ou elipse de sujeito. Novamente, não são os termos que estão sob estudo, mas sua função para substituir, na posição de sujeito, um elemento nominal conhecido. Ou seja, o conteúdo disciplinar é o emprego dos pronomes e da elipse na função de retomada, contribuindo para a coesão textual.

Trazendo o conhecimento para o cotidiano dos alunos, lembre-os de que, nas nossas conversas, muitas vezes usamos os pronomes de terceira pessoa para falar de uma pessoa ou coisa que não foi mencionada no discurso. Nesses casos, é o contexto que vai fornecer a referência do pronome: o pronome, de certa forma, aponta para algo que está fora do texto verbal. Isso também pode acontecer em uma história em quadrinhos, porque às vezes o pronome não substitui um nome,

mas refere-se a um personagem do desenho. Já em textos narrativos que não têm os desenhos, e são compostos apenas pela linguagem verbal, os pronomes devem ter antecedentes; devem substituir uma expressão nominal, geralmente utilizada anteriormente. Hoje sabemos que, na aprendizagem da escrita, o escritor inexperiente não se dá conta disso: ele, às vezes, usa pronomes sem colocar em seu texto o elemento antecedente. Observe que, para quem escreve, o significado do pronome é conhecido, mas o autor do texto precisa se dar conta de que esse significado não é conhecido para quem lê o texto.

Nas atividades propostas, os alunos podem ver as funções dos pronomes e contrastá-las, buscando interpretar corretamente os textos.

**Professor,** temas de casa podem ser úteis para fixação do uso de pronomes. Proponha tarefas diversificadas que assegurem a aprendizagem, de acordo com a necessidade de seus alunos.

Nas perguntas de leitura, além dos pronomes retos em posição de sujeito, também se solicita que os alunos interpretem outros casos de pronomes (oblíquos, possessivos, retos, usados depois de uma preposição). Isso deve auxiliá-los a perceber a relação entre esses itens e seus antecedentes para a leitura de um texto. De qualquer modo, não enfati-

**Professor,** uma das diferenças entre fala e escrita implicada nas tarefas é que, no português falado no Brasil, cada vez se usa menos a elipse de sujeito. Quando falamos, preenchemos essa posição com pronomes na imensa maioria dos casos. Já na escrita, usamos mais a elipse, o que dá uma sensação de “repetição” quando lemos textos que usam pronomes demais. Não esqueça: seus alunos talvez não leiam muito, por isso, eles vão tender a preencher sempre a posição de sujeito com um pronome, pois vão seguir a regra de sua fala. Antes de considerar isso um erro, **é preciso ensinar essa diferença e oferecer bastante leitura, para que o aluno vá aprendendo a diferença.** Ajude seus alunos a interpretar corretamente as elipses e depois usá-las em sua escrita.

ze as diferentes formas e funções sintáticas. Para a produção dos alunos, a ideia é dar ênfase apenas à posição de sujeito, para que se concentrem em cada função de uma vez.

## Produção de texto

Após o estudo dos pronomes, é solicitada uma pequena produção de texto, tendo como modelo as fichas de personagens (Magali e Cascão, no Caderno do Aluno) trabalhadas na seção anterior. O objetivo é levá-los a utilizar o aprendido em uma nova situação, ou seja, não precisam repetir as expressões nominais, mas não devem tampouco usar pronomes que não se refiram a nada dentro do texto. Ao longo da produção, auxilie-os a se darem conta disso.

No final desta aula, peça que os alunos façam, como tarefa para casa, a leitura de gibis e escolham uma história para ser usada mais adiante no Painel de quadrinhos. A tarefa a ser solicitada é a de que leiam histórias em quadrinhos e escolham uma história que julguem excelente ou horrível. Essa história deve ser trazida na penúltima aula da unidade. Se você não puder contar com a leitura em casa, providencie que ela possa ser realizada na biblioteca. O objetivo é que não estejam no ambiente de sala de aula e possam sentir-se livres para pegar o que quiserem para ler.

## Clube do Bolinha e clube da Luluzinha (Aulas 8, 9 e 10)

*Nestas aulas é proposta a produção de uma resenha de história em quadrinhos mais longa, voltada à apresentação de uma obra a um leitor concreto. As habilidades trabalhadas são as seguintes: ler um texto tendo como propósito sua revisão e aperfeiçoamento e, no plano do emprego de novos recursos linguísticos, construir cadeias referenciais coesivas em um texto.*

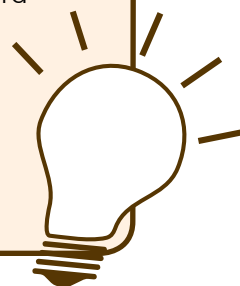
## Preparação para a leitura

A discussão proposta encaminha o contexto da maioria das histórias da série Luluzinha: a forte identificação das crianças com amigos do mesmo gênero, e a formação de grupos fechados em virtude disso. Discuta as questões propostas. Talvez você já queira introduzir as expressões “clube da Luluzinha” e “clube do Bolinha”, que serão comentadas depois da leitura do texto.

## Leitura silenciosa

Deixe que os alunos leiam a história toda de uma só vez e depois retome a pergunta feita antes do texto. Ao discutir a resposta, você pode assinalar, junto com os alunos, quantas coincidências levam os meninos a acharem que Luluzinha tem uma força descomunal.

Enriqueça o contexto da leitura com mais informações sobre as histórias da Lulu e do Bolinha, pelo uso da internet. O endereço [www.devir.com.br/HQ/luluzinha.php](http://www.devir.com.br/HQ/luluzinha.php) é uma fonte adequada para isso. Os textos desse site anunciam a publicação da série em livro pela Editora Devir. Se sua escola tiver os livros da série na biblioteca, você poderá trazê-los para a sala. Também, caso tenha adotado a ideia da caixa de gibis, abasteça-a com gibis antigos, pedindo colaboração de seus colegas e de familiares dos alunos. Outra boa ideia é trazer para a turma os gibis da *Luluzinha jovem*, publicados pela Ediouro. O memo trabalho de comparação feito com a *Turma da Mônica* poderá ser feito com a Luluzinha.



## Estudo do texto

A pergunta 1 chama a atenção dos alunos para o contexto da história: se eles não conhecem a série *Luluzinha*, não saberão que

essa história é apenas uma entre um mar de histórias sobre a verdadeira rixa que existe entre guris e gurias na série.

As perguntas de 2 a 5 procuram ao mesmo tempo proporcionar uma leitura local mais detalhada da história e estimular os alunos a produzirem inferências, desdobrando alguns dos elementos de humor das histórias.

A pergunta 5 envolve uma contextualização da história, tanto no conjunto da série *Luluzinha* como em sua época: chama a atenção dos alunos para o lugar que ocuparia a formação de um clube com guris e gurias convivendo juntos. Será que esse efeito “histórico” permanece? É uma pergunta que interessa até a nós professores; afinal, fomos crianças há anos e, cada década, desde a época da Lulu e do Bolinha, vem alterando muito as relações entre os gêneros.

**Professor,** as perguntas de estudo do texto têm várias funções. Não trabalhe com a tarefa como se fosse um questionário a ser feito em bloco! Varie a organização da turma, de modo a estimular a discussão e a socialização dos resultados. Nas perguntas 1 e 5, os alunos precisarão mais de você para elaborarem respostas relevantes. Para tanto, será mais produtivo trabalhar com um debate aberto, no qual você vai ajudando com intervenções e perguntas. Nas demais, eles poderão trabalhar em duplas ou em trios. Anotarão suas respostas e depois poderão compartilhar seus achados com os colegas. Uma boa maneira de abordar a pergunta número 6 é levantar exemplos de conflitos entre guris e gurias nas diferentes fases da vida.

Por fim, a pergunta 6 procura ampliar o horizonte de leitura da história, de modo que os alunos possam ler esta HQ como uma alegoria, isto é, como uma representação das relações entre homens e mulheres, e não

como uma história apenas sobre crianças pequenas. Isso será útil para seu posicionamento nas resenhas.

## Produção de texto

Novamente, aqui, é fundamental que todas as etapas propostas no Caderno do Aluno sejam cumpridas, especialmente a de revisão e reescrita.

A entrega dos textos para o professor tem como objetivo possibilitar que você prepare o fechamento da tarefa: examine os textos dos alunos e destaque alguns aspectos para a realização de reescrita coletiva de trechos. Para tanto, use o mesmo instrumento de avaliação que oferecemos no Caderno do Aluno. Os itens em que um maior número de alunos precisar de ajuda merecem atenção. Use o quadro ou utilize um retro-projetor. Vá refazendo os trechos selecionados junto com os alunos, apontando qual o problema de escrita focalizado e discutindo como pode ser solucionado. Chame a atenção dos alunos para a relação entre o trecho a ser reescrito e os critérios, de 1 a 9, que aparecem no Quadro de critérios para avaliação e revisão das resenhas no Caderno do Aluno. Enquanto você trabalha no quadro-negro ou nas lâminas, com canetas de diferentes cores, os alunos devem fazer anotações. Depois disso, devolva os textos para as duplas e peça que refaçam o trabalho e o entreguem novamente para você, ao final.

Você poderá devolver os textos aos alunos com uma nota: nesse caso, os critérios do Quadro devem ser levados em conta. Chame a atenção dos alunos para o fato de que esses critérios serão usados para avaliação na resenha final do Painel de quadrinhos. A nota da resenha final deve ser aquela com maior peso na avaliação desta unidade de trabalho.

Note que, devido às características deste gênero do discurso, a produção das resenhas também será uma oportunidade de



avaliar a leitura dos alunos: no trabalho em duplas destas aulas e no trabalho individual do Painel de quadrinhos a ser feito a seguir, os itens 1, 2 e 3 da ficha de critérios para avaliação e revisão exigem uma boa leitura da história em quadrinhos que fundamenta o texto escrito. Se você achar necessário, poderá acrescentar um item de avaliação mais claro nesse sentido, por exemplo, “A resenha demonstra que a história lida foi compreendida”.

## Painel de quadrinhos (Aulas 11 e 12)

*Nestas aulas, os alunos escrevem uma resenha individual. Essa resenha comporá um Painel de quadrinhos da turma. Os alunos deverão mobilizar todas as competências trabalhadas na unidade para realizarem uma tarefa concreta de interlocução pela escrita, ampliando seu horizonte de leitura.*

## Planejamento e escrita do texto

Novamente, estimule os alunos a, individualmente, realizarem todas as etapas previstas no Caderno do Aluno. A primeira reescrita deve ser feita em aula, com sua

**Professor,** esta resenha vai ser seu instrumento de avaliação final na unidade. Utilize o quadro de critérios disponibilizado aos alunos, pontuando cada item. Se você julgar pertinente e possível, depois dessas aulas, faça outra devolução dos textos e peça mais uma reescrita a partir de sua primeira leitura dos textos. Essa segunda reescrita pode ser feita em casa. Nesse caso, a versão final será a que for entregue mais adiante; esta é que será pontuada para a nota final. Antes de publicar as resenhas no painel, revise-as você mesmo.

ajuda. Durante todas as etapas de realização dos textos, circule entre as classes e vá auxiliando os alunos. Mantenha-se atento ao progresso do trabalho e estimule-os a fazerem perguntas. Você poderá parar a atividade toda vez que surgir uma dúvida relevante: a dúvida de um aluno é muitas vezes a dúvida de muitos. Chame a atenção da turma para a pergunta do colega e informe que ela deve ser uma preocupação de todos. Responda, então, à pergunta, registrando suas dicas no quadro.

## Revisão final e montagem do painel

A avaliação e a revisão dos textos são etapas diferentes, pois são, de fato, duas exigências distintas de seu trabalho neste momento da unidade. A avaliação deve estar baseada nos aspectos de escrita que foram trabalhados, incidindo sobre a aprendizagem. A revisão deve apontar todos os aperfeiçoamentos necessários, a seu ver, para que o texto seja publicado: todos os escritores que publicam textos contam com o trabalho de revisores, por que deveria ser diferente com seus alunos? Assim, a versão publicada das resenhas será um pouco diferente da versão final entregue pelos alunos, pois a versão publicada foi conferida e alterada por um revisor (o professor). A avaliação da aprendizagem deve ser realizada sobre a versão entregue pelo aluno depois da última reescrita feita, e muitos pontos alterados na revisão final não serão necessariamente motivo de “desconto na nota final”. Lembre-se: a ideia é que a nota final se concentre nos critérios de avaliação estabelecidos por você e comunicados aos alunos. Aos poucos, você poderá desenvolver projetos nos quais o papel de revisor seja cumprido pelos próprios alunos, que serão completamente responsáveis pelos textos. Entretanto, é muito importante que superem a ideia de que um texto nasce perfeito: ele precisa ser trabalhado continuamente e com capricho!

## Referências

- ABREU, Cathia. A longa história dos quadrinhos. *Ciência Hoje das Crianças*, 11 maio 2007. Disponível em: [cienciahoje.uol.com.br/91054](http://cienciahoje.uol.com.br/91054). Acesso em: 18 jul. 2008.
- ANTUNES, Irlandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- SOUSA, Maurício. *As melhores tiras do Cebolinha*. São Paulo: Panini/Mauricio de Sousa Produções, 2008. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Turma da Mônica Jovem*. Edição de Lançamento, n. 1. São Paulo: Mauricio de Sousa Editora/Panini/Planet Manga, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Você sabia? Turma da Mônica*. São Paulo: Globo, 2003.
- STANLEY, John; TRIPP, Irving. *Luluzinha: menina não entra?!* São Paulo: Devir, 2006.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Luluzinha*. São Paulo: Abril, n. 182, ago. 1989.
- ZIRALDO. *Maluquinho por futebol: as histórias mais malucas sobre a maior paixão do Brasil*. São Paulo: Globo, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Coisas de menina: histórias que revelam o que é ser menina maluquinha*. São Paulo: Globo, 2008.

Este caderno teve a colaboração de Alexandre Nell, Simone Soares e Bibiana Cardoso.





**Língua Portuguesa  
e Literatura**

Ensino Fundamental  
7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões



## Eu e os outros

Nesta unidade, parte-se da temática *Eu e os outros*. A proposta conduz o aluno a discutir questões de identidade a partir de suas preferências musicais, estabelecendo relações entre sua história de vida e a música que ouve. Para isso, a unidade propõe o estudo de dois gêneros do discurso, a canção e a nota biográfica. Nesse sentido, os músicos e os grupos que se formam em torno do gosto por gêneros musicais são observados em seu papel de “outros” com relação aos quais, por meio de identificações de diferentes tipos, o aluno pode pensar sobre si mesmo.

A canção, como gênero de texto que une linguagem verbal e musical, é, sem dúvida, referência para os jovens brasileiros. Não há como refletir sobre a cultura da juventude sem, em algum momento, pensar sobre os gêneros musicais que escutam, as canções que cantam e que são transformadas em grandes sucessos de cultura popular e de cultura de massa. Além disso, os jovens encontram na música uma forma de expressão e um modo de organização social: formam grupos, ou tribos, a partir dos gostos por música, tocam, participam de bandas e assim por diante. Ao mesmo tempo, a canção tem sido um gênero importante na cultura brasileira de um modo geral, e muitos autores debruçaram-se sobre ela como fenômeno artístico e literário. Por meio da leitura de letras de canção, procura-se oportunizar uma reflexão sobre isso, qualificando uma ativi-

dade cotidiana disponível para a maioria dos alunos: a audição de canções.

A nota biográfica é um gênero interessante de ser trabalhado do ponto de vista da leitura e da produção de textos, pois une procedimentos narrativos a uma habilidade importante para construir a competência de escrita, já que é necessário selecionar os fatos, relatando-os a partir do eixo de reflexão a que estamos nos propondo. Afinal, nunca será possível contar tudo o que aconteceu: é preciso, para falar de nossa biografia, trabalhar sobre nossas vivências, transformando-as em experiência acessível ao leitor. Enfim, as biografias, como expressões da memória, são fronteiras entre fato e interpretação. Escrever sobre si mesmo para se apresentar aos outros é certamente um exercício formativo importante para o aluno.

### Habilidades

- Assumir atitude investigativa, privilegiando a contextualização do assunto, de modo a acrescentar outras informações às do senso comum.
- Comparar dados sobre a realidade social apresentados em textos informativos.
- Relacionar elementos textuais verbais e não verbais na leitura, reconhecendo o sentido global dos textos.
- Realizar inferências a partir de pistas linguísticas e culturais presentes em um texto.

### Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler:** obter informações relevantes na leitura de textos informativos; ler textos poéticos e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural; fazer inferências a partir da leitura contextualizada de textos ficcionais e não ficcionais.
- **Escrever:** produzir textos de relato, no gênero autobiográfico.
- **Resolver problemas:** delimitar um problema levantado durante a leitura e localizar as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo; realizar análises de textos de diferentes tipos, relacionados tematicamente, estabelecendo conexões relevantes; lançar mão de obras artísticas para refletir sobre si mesmo.

- Reconhecer e utilizar o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos linguísticos específicos, bem como do emprego da pontuação e da segmentação de um texto em frases e períodos.
- Reconhecer, na obra poética, a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação.
- Explorar a potencialidade da linguagem literária como atribuidora de novos significados por meio da criação de novas associações.

## Conteúdos

- Canção: circulação social e funções, conexões com aspectos socioculturais perceptíveis nas temáticas das letras e nos gêneros musicais de que se valem, estratégias de composição e sua relação com a poesia.
- Nota biográfica: circulação social e funções, modos de estruturação, recursos linguísticos que lhe são típicos, procedimentos de seleção temática para sua produção.
- Frase e período: funções no texto e sua estruturação, a noção de período complexo.
- Pontuação: emprego de vírgula, ponto final e dois-pontos na escrita de períodos simples e complexos.
- Variação linguística: emprego de léxico coloquial em letras de canções.
- Linguagem literária.

**Duração prevista:** 12 aulas

**Recursos necessários:** gramáticas e dicionários; caderno para anotações; materiais diversos para produção da caixa de canções e memórias: caixa, revistas e outros materiais para recorte e colagem, tesoura, cola, lápis de cor, canetas coloridas, tinta, fitas de cetim, adesivos, etc.; laboratório de informática com acesso à internet, aparelho para reprodução de canções em áudio.

## Essa música é 10! (Aulas 1 e 2)

*Estas aulas apresentam atividades integradas que antecipam o trabalho com a canção a ser realizado na unidade, concentrando-se na produção oral, leitura e produção de texto escrito. Os alunos vão identificar o tema de um texto e estabelecer relações entre ele e os subtemas que o compõem; fazer inferências a partir das escolhas lexicais feitas na composição de um poema; relacionar um texto a informações de contexto; reconhecer elementos de intertextualidade; reconhecer recursos melódicos em um texto poético (ritmo, rima, etc.); identificar pistas textuais que permitam estabelecer identidades de locutor e de interlocutor; refletir sobre as funções das linguagens artístico-literárias.*

## Para começar a conversa

A discussão oral proposta nesta seção tem o objetivo de levantar conhecimentos prévios dos alunos e elementos de contexto importantes para o desenvolvimento da tarefa de leitura. A dinâmica do trabalho supõe que os alunos, em pequenos grupos, conversem e façam anotações, de modo a trazer resultados já amadurecidos para o debate em grande grupo.

Esteja atento, pois talvez os alunos tenham dúvidas relativas à expressão “gênero musical”: converse sobre a pergunta antes da tarefa em pequenos grupos. O rigor com relação ao termo “gênero” não importa aqui (também as palavras “estilo” e “tipo” poderão aparecer), o que importa é dar exemplos bem cotidianos – samba, rock, pagode, rap, etc. – e chamar a atenção para características da música, como ritmo, melodia, instrumentos utilizados em sua execução, temáticas, funções, relações com outras linguagens (verbal, cênica, etc.) e assim por diante, que tornam algumas músicas parecidas entre si. Lem-

bre-se de que essas classificações não são rígidas, nem na música nem na linguagem verbal, mas a sensibilização para elas permite que o leitor aprofunde seu conhecimento e ultrapasse a leitura de senso comum.

É importante que, para cada pergunta, todas as contribuições sejam registradas. Utilize o quadro-negro para socializar os resultados ou peça o auxílio de um ou dois alunos para secretariar, copiando no papel, para uso futuro, o que for anotado.

**Professor**, o relato e o registro solicitados nesta tarefa envolvem conhecimentos, vivências e reflexões que serão retomados ao longo de toda a unidade. Examine o restante das aulas antes de realizar esta discussão, procurando mediar, por meio de perguntas, citações e provocações, o surgimento de contribuições dos alunos que possam servir de contexto, principalmente, às atividades a serem feitas: a leitura e discussão da canção *Não vou me adaptar*, a comparação dos resultados da pesquisa veiculada pelo *Jornal Folha de São Paulo* com o perfil de sua turma de alunos e a tarefa final de escrita de notas autobiográficas relacionadas à escolha de uma canção.

Se for possível, estabeleça parceria com a disciplina de Música e invista no reconhecimento das preferências dos alunos. Será interessante que você também revele suas preferências musicais e as justifique, auxiliando na ampliação do repertório dos alunos.

## Preparação para a leitura

A tarefa breve de leitura e anotação de informações valoriza a figura do compositor da canção como dado importante em sua contextualização e apreciação. Um elemento biográfico sobre Arnaldo Antunes que não aparece no Caderno do Aluno é que ele integrou, com Marisa Monte e Carlinhos Brown, o trio chamado "Os Tribalistas". As canções dos Tribalistas alcançaram grande

**Professor**, para favorecer que os alunos construam uma história pessoal de leitura, é muito importante que eles tenham diferentes oportunidades de ler e ouvir canções ou poemas. Caso seus alunos tenham pouca familiaridade com o gênero ou você tenha condições de ampliar esta unidade, estimule que:

- todos se associem à biblioteca escolar e possam ter acesso a um acervo variado de compositores e poetas. Peça à bibliotecária que coloque à disposição da turma CDs, livros de poesia sobre o tema da unidade, livros sobre e com letras de músicas, histórias da MPB, biografias de compositores e poetas, etc. e motive-os a, a partir deles, estabelecerem contratos de leitura.
- a turma organize uma caixa de canções para leitura em sala de aula, reunindo-as a partir da colaboração dos alunos. Favoreça consulta à caixa, por exemplo, disponibilizando-a aos alunos que finalizam tarefas antes.

Esta é a oportunidade de valorizar a leitura que o aluno fará a partir da escola e por toda a vida, constituindo-se em leitor que lê porque atribui valor à fruição do texto e também porque compreende que, ao ler, está sempre refletindo a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo.



popularidade, inclusive entre crianças (por exemplo, *Velha infância*, composta pelo trio). Se você tiver recursos para isso, toque canções de Arnaldo Antunes para a classe ouvir. Se seus alunos conhecem o cantor e compositor, estimule sua participação – eles poderão contar o que sabem e cantar o que conhecem.

## Leitura oral ou audição de canção

A leitura oral é pertinente no trabalho com este texto exatamente porque as letras de canções são textos verbais fronteiriços: são registrados por escrito, mas circulam oralmente e, em geral, sua recepção se dá pela audição. Note que a atividade de ler aqui implica explorar os recursos rítmicos e melódicos do texto. Do ponto de vista do aluno que lê, é importante que realize leitura expressiva, pois o objetivo não é fazer uma leitura corrida, que não respeita a dinâmica do texto. Do ponto de vista do aluno que escuta, convém que esteja atento a essas características, que serão discutidas depois da audição.

Caso possa executar a canção em áudio, a leitura em voz alta pelos alunos será desnecessária e você poderá partir da escuta da canção para a resposta às perguntas feitas e a discussão.

## Leitura silenciosa e estudo do texto

Para realizar as tarefas propostas nessas duas seções, será preciso que o aluno retorne à letra da canção e a leia silenciosamente, a não ser que a conheça muito bem e, por exemplo, saiba cantá-la de cor. Nesse caso, as perguntas anteriores ao texto poderão ser respondidas até mesmo sem a leitura; já as questões de Estudo do texto, não. Realize cada uma das tarefas separadamente: o questionamento feito na seção Leitura silenciosa tem objetivos diferentes dos apresentados no Estudo do texto. Assim, organize a turma de modo a realizar a leitura do texto uma

vez para responder apenas às perguntas que aparecem antes da letra; discuta as respostas dadas. Depois, passe para o estudo do texto, realizando as demais tarefas a partir de nova leitura. No Estudo do texto, será mais produtivo o trabalho em duplas, com a realização de registro por escrito.

**Professor,** talvez seja oportuno aproveitar para fazer levantamento das gírias contemporâneas que correspondem a “me toquei” na questão 4 do Estudo do texto. Eles poderão fazer cartazes e apresentarão: a gíria, a estimativa da época em que começaram a utilizá-la (ou a ouvi-la); a frase, situação ou contexto em que foi empregada (e por quem) e apresentá-los aos colegas. Depois, com auxílio de um dicionário, descobrirão como se pode dizer o mesmo utilizando outros registros de linguagem: “dar-se conta”, etc. até o mais formal possível, como “perceber”, “observar”. Em que situação essa última forma seria a utilizada?

A situação esperada nesta tarefa é aquela em que o recurso de áudio esteja disponível e os alunos possam escutar a canção – música e letra. É seu papel batalhar por isso! A maneira mais simples é ter um aparelho de reprodução de CDs e a canção em disco. Outro modo bastante acessível é a execução pelo computador, diretamente na internet ou por *download* para gravação em disco. Mais um recurso consiste nos aparelhos de MP3 e afins: mesmo que haja movimentação e barulho na turma e isso implique que vários alunos tragam seus aparelhos e os compartilhem, a dinâmica estará justificada no enriquecimento importantíssimo que escutar a canção oportuniza. Nesses casos de uso da tecnologia digital contemporânea, todo cuidado é pouco com as questões de pirataria. Certifique-se de que são *sites* de acesso livre

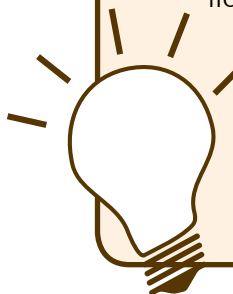
e de que os alunos não estão baixando canções de modo não autorizado.

Por fim, há o recurso do rádio: não se descarta um contato com rádios locais para executar a canção por encomenda. Uma maneira interessante de ouvi-la seria a participação do professor de Música, ou de um aluno que toque um instrumento musical e conheça a canção. Mas não esqueça: a adoção de qualquer alternativa demandará mais tempo do que o previsto para o desenvolvimento da unidade.

A canção *Não vou me adaptar* é um ska, ritmo precursor do reggae jamaicano. O objetivo aqui é conversar sobre as semelhanças entre canções e dar-se conta de que as músicas de que gostamos, em geral, têm algo em comum. Alguns alunos, entretanto, gostam muito de música e podem até conhecer subgêneros como o ska ou outros gêneros contemporâneos, que se misturam e criam toda a riqueza do universo musical de jovens e adolescentes. Aproveite a contribuição deles!

Se houver tempo, interesse e disponibilidade, apresente em aula o DVD dos Tribalistas ou dos Titãs.

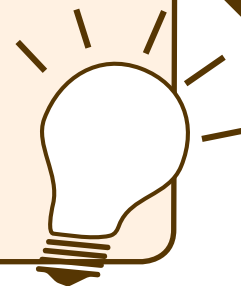
Para explorar o mesmo contexto a partir de outra canção, você também pode utilizar a *Sapato 36*, de Raul Seixas, que pode ser encontrada no *YouTube*.



## Produção de texto

Nesta produção, cada aluno aproveitará toda a discussão para criar seu texto e também terá oportunidade de refletir sobre o problema levantado. Nas atividades de produção escrita, é importantíssimo preservar o papel da interlocução: todas as tarefas devem prever os leitores pretendidos, que devem ser concretos sempre que possível. Por isso, a leitura prévia dos textos é tão importante.

Elabore um texto sobre o tema da produção e leve para a aula, juntando-se aos alunos na leitura em voz alta. Que músicas fizeram e fazem a sua cabeça? Que diferenças há entre a sua geração e a dos alunos?



37

**Professor**, encomende a preparação, em casa, da tarefa que ocupará a aula chamada *Antologia de canções*. Estabeleça o prazo e dê as seguintes instruções:

- cada aluno terá que escolher uma música: sua canção favorita ou que é/foi importante por alguma razão;
- a canção vai fazer parte da antologia da turma e vai compor a "Caixa", que será o projeto final da unidade;
- na aula dedicada à "Antologia", cada aluno apresentará oralmente sua canção e os motivos que o levaram a escolhê-la;
- ele deverá trazer a letra ou letra e música, caso seja possível a audição das canções.



Coloque no quadro, antes de iniciar a atividade, os apontamentos sobre gostos musicais da turma já registrados anteriormente e enriqueça o quadro de informações com o que for aparecendo conforme os alunos vão procedendo à leitura. Recolha os textos. Eles permitirão que você avalie o que precisa ser trabalhado pelos alunos para que sejam capazes de produzir o texto final e participar do projeto da "Caixa". Utilize-os para **montar o quadro de percentuais** que será colocado no quadro-negro nas aulas de leitura que seguem, para a comparação entre a turma e o perfil estatístico dos jovens brasileiros.

## Os jovens e a música (Aulas 3, 4 e 5)

*Estas aulas trabalham a leitura, a revisão da produção textual e a reflexão linguística. O texto privilegiado é uma reportagem de jornal. Propõe-se que reflitam sobre a segmentação das informações em frases ou organizadas em um único período complexo; os mecanismos de coordenação de orações; o uso da pontuação no período. Os alunos terão oportunidade de comparar dados interpretativos da realidade social; relacionar elementos textuais verbais e não verbais na leitura de textos jornalísticos, reconhecendo o sentido global de um texto.*

### Preparação para a leitura

A atividade de preparação para a leitura procura recuperar conhecimentos prévios ou até mesmo oferecê-los aos alunos. É impossível compreender o texto que segue sem saber o que significam números em percentuais. Além disso, é bom que possam tornar concreto o procedimento estatístico envolvido: daí a proposta de, considerando a turma como universo, ver o que acontece ali em termos percentuais. Outro objetivo da atividade é preparar o contexto necessário para que possam fazer comparações entre grupos diferentes de pessoas ao lerem o texto, aproximando os dados do texto jornalístico e os dados da turma, além de servir para que entendam as diferenças de resultados entre os grupos da amostra

Será muito bom se você puder desenvolver esta atividade em conjunto com o professor de Matemática. As formas para essa contribuição poderão ser muitas, sendo a mais interessante a docência compartilhada. Se isso for possível, engaje o professor de Matemática na discussão sobre seus gostos musicais.

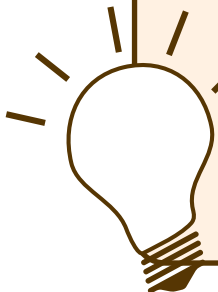
utilizada pelo jornal. Coloque os percentuais que você calculou no quadro-negro e converse um pouco com os alunos sobre seu significado. Que gêneros musicais apareceram? Que gêneros ficaram ausentes?

### Leitura silenciosa 1 e 2

**Professor,** note que, nos dois casos, propõe-se a leitura silenciosa no Caderno do Aluno. Esse procedimento é de grande importância, pois é a maneira predominante de ler na vida dos leitores ativos. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, como aprenderão a ler do modo como se lê nos contextos em que se lê muito, se jamais o fizerem na escola? Assim, a leitura silenciosa é enfatizada em toda a unidade, e em toda a vida escolar, reservando a leitura oral apenas para gêneros que se prestam a isso (por exemplo, as letras de canções, o poema, o texto teatral, entre outros). Lembre-se de que, em situações avaliativas, seus alunos não contarão com o apoio da leitura oral. Mais importante ainda: se não aprenderem a ler silenciosamente, jamais lerão como se lê a maioria dos textos que circulam no mundo. A desejada avaliação da qualidade da leitura do aluno deve ser feita por meio das tarefas: o aluno consegue cumpri-las? Se consegue, soube ler. Conquistá-los para a leitura atenta vai requerer grande energia, mas é fundamental e valerá a pena!

A tarefa com os textos sobre as escolhas musicais do jovem brasileiro e sobre forró é dividida em duas partes de forma a viabilizar a leitura da página do jornal como um todo: **como vai andando pela página o olhar de alguém que pega o jornal nas mãos para ler?** As tarefas propostas são

planejadas para chamar a atenção para essas estratégias de leitura e permitir que os alunos se valham das informações de contexto e de textos não verbais, muito importantes na leitura do jornal. Ao ler jornais, o leitor não dirige sua atenção apenas ao texto verbal: os demais textos que lhe servem de apoio, o modo como tudo se distribui na página, etc. dão suporte para a realização de uma leitura global que lhe permita, por exemplo, saber o suficiente para selecionar apenas alguns dos textos para leitura mais atenta ou inteirar-se do que o jornal contém em uma determinada edição, mesmo que não disponha de tempo para ler tudo. Essa leitura de contexto dá direções, até mesmo para o leitor que se decida a ler uma matéria inteira, pois ele já iniciará a leitura corrida do texto verbal com uma série de informações de contexto retiradas da leitura global da página. A vivência dessas estratégias de leitura, ligadas a gêneros do discurso e seus suportes específicos, faz parte dos conteúdos de ensino de leitura e deve ser enfatizada sempre que possível, o que será favorecido pelo manuseio do texto em seu suporte.




No final da primeira parte da tarefa, é feita uma pergunta sobre os cadernos de jornais dominicais. Para respondê-la, os alunos precisam ter contato com jornais e manuseá-los. Traga jornais completos, de dias úteis e de sábado e domingo, peça que os alunos relatem que cadernos lá encontram. Se não for possível, mostre um caderno regular, como o de notícias sobre o Brasil ou o de esportes, e cadernos especiais, como os de cultura e variedades, que saem em fins de semana, ou os destinados à faixa etária dos alunos. Após, discuta as decisões editoriais: por que tais cadernos saem nos fins de semana? Problematize também a questão do público suposto pela linha editorial do jornal.

Realize a Leitura silenciosa 2 antes de entrar no Estudo do texto; cada bloco de perguntas dirige a atenção do aluno para um aspecto diferente da leitura. Note que, na reportagem, a dança aparece como a grande razão dos jovens para frequentarem os bailes de forró; dançar parece ser até mais importante do que paquerar. Discuta como isso vai aparecendo no texto – a resposta à pergunta feita antes do texto tenta chamar a atenção do aluno para sua leitura global e para a seleção do elemento que justifica a presença desse texto na reportagem: explicar o percentual de 25% de escolha do forró. Isso não é dito explicitamente, precisando ser compreendido por meio de inferências.

## Estudo do texto

Realize os blocos de perguntas separadamente; peça aos alunos que tomem notas de suas respostas e organize a classe de modo que possam trocar ideias sobre o que leem. Na pergunta 6, retome, ao discutir a resposta dos alunos, a conversa que tiveram sobre a foto de pés e pernas que aparece no topo da reportagem. Na pergunta 7, mostre que essa questão da temperatura é usada para fechar o texto, mencionando os ventiladores. A pergunta sobre a palavra “consenso” serve de estudo de vocabulário: passe a utilizar a palavra sempre que possível. Note que, para



**Professor,** um dos elementos mais fortemente correlacionados a bons índices de leitura em diversos tipos de avaliação é a riqueza do vocabulário do leitor. As tarefas de leitura são importantes para oportunizar sua aquisição de modo contextualizado: sempre que possível, discuta as palavras novas e faça provocações posteriores que tenham sentido em um discurso e que permitam a consolidação das aquisições. É difícil aprender palavras olhando listas e decorando: é no uso que as aprendizagens se fortalecem!

produzir o projeto final da “Caixa”, os alunos terão de negociar e tomar decisões conjuntas; esta será uma boa oportunidade de retomar o emprego da palavra “consenso” com sentido e em contexto.

## Linguagem

Nesta seção, a proposta é realizar um estudo contextualizado de quatro tópicos de gramática da língua escrita, que estão interligados:

- as noções de frase e de oração;

- a noção de período, especialmente o período complexo;
- a coordenação;
- o emprego de sinais de pontuação para marcar as fronteiras entre esses tipos de segmento.

É claro que a formação de períodos por subordinação também está relacionada a esse universo de tópicos, mas, neste momento, a tarefa permite que se focalize a coordenação ao chamar atenção para casos desse mecanismo que aparecem no texto.

**Professor,** não reduza a aula em exposição das definições de tudo isso a partir da gramática. Esta não é uma aula sobre os nomes *frase*, *oração*, *período* e *orações coordenadas*. Tampouco é uma aula de análise sintática interna e externa. A abordagem aqui busca sensibilizar o aluno para as relações desses segmentos com os sentidos do texto e mostra que muitas vezes as decisões são do autor, que faz escolhas significativas. Aqui vai ponto? Aqui vai vírgula? Cabe aqui um nexos para juntar as frases? Aqui vai dois-pontos? Trabalhe sobre os textos lidos e sobre os escritos pelos alunos. Retome, junto com os alunos, alguns trechos e faça-os refletir sobre como segmentar as unidades de sentido percebidas nos textos produzidos por eles: como fica melhor organizar isso?

Há algumas regras básicas:

1) Não unir, pelo uso de vírgula e conjunções como “e” ou até “e daí”, frases que não funcionam como uma série, pois não estão no mesmo nível ou agrupamento semântico. Procure mostrar aos alunos essa diferença. Selecione frases de seus textos que podem fazer parte de uma coordenação e frases que têm funções independentes e devem ser separadas por ponto. Coloque os dois grupos de frases no quadro e discuta com eles a diferença.

2) Não separar com ponto final fragmentos que não têm um sentido independente. Note que neste texto da *Folha de São Paulo* há vários segmentos sem verbo explícito que estão separados por ponto final (por exemplo, “No teto, bandeirinhas de São João”). Logo, a regra de procurar o verbo para garantir a correção do uso do ponto não é tão esclarecedora: “um verbo por frase separada por ponto” é um princípio que não conta toda a história. O uso do ponto para separar frases nominais, adverbiais, etc. é bem frequente na escrita brasileira contemporânea; nossos grandes cronistas, por exemplo, usam muito esse recurso. O que importa é que o aluno reconheça que o segmento funciona independentemente no contexto em que ocorre, daí a importância de ir e voltar aos textos todo o tempo.

Você vai usar os termos técnicos com naturalidade, mas os próprios alunos devem, acima de tudo, aumentar sua capacidade de refletir sobre os usos desses elementos em sua escrita.

Ao final, para sistematizar o aprendido em relação aos tópicos discutidos, publique um cartaz com os conceitos e exemplos e mantenha-o exposto na classe, possibilitando a consulta sempre que for necessário.

## Revisão de texto

Divida a classe em trios e proponha a revisão dos seus próprios textos com relação a problemas de segmentação. Você terá um papel importante na organização deste trabalho, pois só você conhece os alunos da classe, o modo como escrevem e o quanto conhecem das convenções da escrita. Lembre-se de lançar mão de estratégias como as seguintes:

- pense na divisão da turma em trios: você acha que é mais produtivo colocar alunos que já têm uma capacidade de reflexão maior junto com os que ainda não têm para que troquem e se apoiem? Ou será melhor agrupá-los de forma a juntar os alunos que precisam mais de você em um ou mais grupos entre os quais você vai circular, ajudando?
- devolva os textos com comentários e pistas; se você tem alunos que ainda escrevem blocos de orações – sem parágrafos e sem divisão em frases –, talvez seja mais produtivo devolver seus textos com bilhetes e dicas. Mostre ao aluno por onde começar sua revisão; por exemplo, você pode oferecer a ele uma leitura de um dos parágrafos, indicando o número de fatos, eventos, descrições ou ideias ali expressas, e pedir que ele separe cada um/uma em uma frase independente. O emprego de blocos de orações é uma fase bem geral, pela qual todos passam na aprendizagem das convenções da escrita. Não se esqueça de que houve um momento da história humana na qual os textos escritos não tinham pontuação!

**Importante!** A adequação da tarefa proposta à realidade de sua turma poderá alterar a duração prevista inicialmente. Não hesite, faça o que for necessário para o melhor rendimento do grupo, pois é preciso assegurar condições para a construção de aprendizagens significativas!

- caso você julgue que todos os alunos precisam de seu apoio constante para a realização da tarefa, realize a revisão proposta coletivamente, colocando trechos de textos no quadro e fazendo as divisões e agrupamentos passo a passo junto com a turma.

## Antologia de canções (Aula 6)

*Nesta aula, os alunos fazem uma apresentação da canção que escolheram para compor a antologia da turma. As atividades se propõem a desenvolver as habilidades de expressar-se oralmente, compartilhar e tornar públicos, pelo uso da linguagem oral, conhecimentos próprios, e ler para estabelecer conexões entre textos artísticos e vivências pessoais.*

### Produção oral

Organize a classe de modo a garantir o respeito mútuo: esses momentos são importantes para o estabelecimento de relações produtivas entre os alunos e para a aprendizagem de comportamentos no uso oral da língua em situações públicas. Se necessário, combine antes de começar a tarefa quais serão as regras para seu funcionamento. Quanto tempo terão? Que comentários e intervenções serão julgados pertinentes? Ao final, recolha as letras das canções para redistribuir no dia em que forem começar a escrever os textos autobiográficos que acompanharão a canção no projeto da “Caixa”.

**Professor,** este é um bom momento para realizar uma avaliação. Não julgue a qualidade da seleção dos alunos; expressar-se é um direito e deve ser assegurado. Entretanto, a participação nesta atividade precisa ser valorizada, pois está ligada à capacidade do aluno para trabalhar em conjunto e realizar projetos.

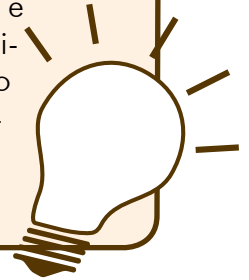
## Vida em canção (Aulas 7, 8 e 9)

Nestas aulas, a unidade aproxima os gêneros canção e autobiografia, oferecendo para leitura uma canção de temática autobiográfica e uma nota autobiográfica, que tem um tom ficcional, escrita pelo mesmo autor. Os alunos poderão desenvolver a atitude investigativa, privilegiando a contextualização de um assunto de modo a acrescentar outras informações às do senso comum; compreender os efeitos do tratamento de uma mesma temática por textos de diferentes gêneros; realizar inferências a partir de pistas linguísticas e culturais presentes em um texto; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos linguísticos específicos; reconhecer, na obra poética, a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação; reconhecer elementos da biografia do autor na composição poética; apreciar como a linguagem literária atribui novos significados à realidade por meio da criação de novas associações.

### Preparação para a leitura

A preparação para a leitura parte da capa do disco *Paratodos*. Chame a atenção dos alunos para a variedade de tipos que aparecem nas fotos: são pessoas que podem ser vistas como representativas de diferentes idades, regiões do Brasil, culturas, etc. Esta capa é eloquente do ponto de vista da temática *Eu e os outros*. Até mesmo a escolha da foto de frente e de perfil, numerada, evoca a constituição do sujeito como membro de uma estrutura pública, em sua relação com instâncias oficiais, além de flagrar o artista como pessoa comum. Tudo isso pode ser bem explorado na discussão.

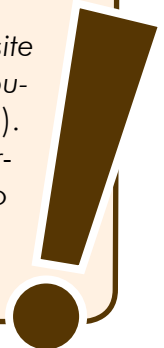
A tarefa de contextualização, de retomada de conhecimentos prévios, de contato com a obra do compositor e com informações sobre ele pode ser muito enriquecida. Uma das formas de fazê-la é trazer outras canções de Chico Buarque para simples apreciação, se você tiver acesso a aparelho de áudio e discos, reservando a discussão mais aprofundada para a canção selecionada. Outra é a pesquisa sobre o autor na internet – há inúmeras fontes para isso, e cada aluno pode se responsabilizar por trazer um dado sobre o compositor. A audição de canções também está disponível na internet.



### Leitura oral ou audição de canção

**Professor,** novamente esta atividade pode ser enriquecida pela presença do material em áudio. Você verá que as referências feitas a músicos na letra encontram analogias com as produções musicais desses artistas. Ela está gravada nos discos *Paratodos* e *Chico ao vivo*. Há também alguns recursos na internet, conforme acessos feitos em agosto de 2008:

- a música pode ser ouvida, em uma versão ao vivo, no site oficial do compositor: [www.chicobuarque.com.br](http://www.chicobuarque.com.br);
- há também um vídeo disponível no site [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=BF03rcdA8Y4) (o link é [www.youtube.com/watch?v=BF03rcdA8Y4](http://www.youtube.com/watch?v=BF03rcdA8Y4)). Esta é uma versão interessante porque aparecem vários artistas, como Tom Jobim e Caymmi, citados na letra.



Organize a classe de modo bem dinâmico: os alunos ouvirão a canção e cada um anotarà dois elementos autobiográficos que encontrarem ali. Depois, no quadro, liste o que encontraram. A partir da lista, discuta a canção: de que se trata? Por que se chama *Paratodos*? Quem são todos? Volte aos elementos da capa depois da leitura da canção: a capa adquire novos sentidos depois do contato com essa letra?

## Estudo do texto

**Professor**, são muitos os nomes que aparecem nessa canção, alguns mais conhecidos, outros menos. A decisão de recuperar informações enciclopédicas e culturais sobre cada um desses nomes será sua. É claro que sempre vem bem uma discussão daquilo que os alunos já sabem – nessa ocasião, alguns poderão aprender o que não sabem e outros aprenderão que seus conhecimentos têm um valor sócio-histórico reconhecível. Você pode querer montar a coluna dos nomes conhecidos e dos desconhecidos, para propor atividades. Por exemplo, os alunos podem entrevistar adultos, na escola e em casa, ou pesquisar sobre os nomes desconhecidos. O importante aqui é aproveitar esses nomes para levá-los ao entendimento global da referência a esses artistas na canção!

Possibilite a discussão global da canção e as tarefas de *Estudo do texto* em momentos separados. O estudo de vocabulário proposto no início deve ser dinâmico, de modo a não tomar tempo demais e a viabilizar uma leitura atenta de passagens da canção.

Distribua dicionários e divida as tarefas, depois de fazer, no quadro, um levantamento

das palavras que a turma precisa procurar. O mesmo vale para as demais tarefas: assegure-se de que os alunos troquem ideias sobre a canção e tomem notas. Discuta as respostas dadas. Não se esqueça de que esta letra de canção é cheia de alusões, ambiguidades e sutilezas: não faça um fechamento; as relações estabelecidas pelos alunos devem ser trabalhadas por meio do retorno ao texto e da busca de consensos.

## Leitura silenciosa

Na primeira leitura, o objetivo é tão somente a percepção das coincidências temáticas entre os dois textos: a discussão das influências de outros, importantes personagens da cultura brasileira, na formação do autor, a natureza autobiográfica dos textos e o destaque de Tom Jobim. Se alguns dos alunos percebem uma dessas características, mas não as outras, valha-se da troca entre eles para chegar a esses três aspectos: não importa aqui saber exatamente quem é Oscar, quem é Tom Jobim. Importa reconhecer a função do texto e empreender, a partir da leitura global, associações com o trabalho em curso na unidade.

## Estudo do texto

Neste grupo de tarefas sobre o texto, aí sim é valorizada a compreensão de passagens mais específicas e o trabalho de reflexão sobre as associações importantes para a leitura, seja com elementos de contexto, seja entre os elementos dos textos. Discuta o valor referencial de certas redes de palavras; por exemplo, as relações entre as palavras e expressões “projeto”, “geometria descritiva”, “topografia”, “arquitetura” e “canudo”. Explore a estrutura da palavra “anteprojetado” para a interpretação, com seu prefixo /ante-/. Essas palavras vão marcando a passagem do autor pelo curso universitário de Arquitetura e explicam o papel das referências a Oscar Niemeyer.



## Linguagem

As tarefas de reflexão linguística retomam o estudo do vocabulário e da estrutura de períodos já feitos anteriormente, consolidando o trabalho com os recursos linguísticos. É preciso sempre retornar aos tópicos tratados diante de novos textos, de modo que os alunos percebam as recorrências, construindo conhecimento sobre o que é de funcionamento estrutural da língua e perpassa os textos de modo geral. Esse é um trabalho contínuo: não se aprende a estruturar textos conforme as convenções da escrita de uma só vez.

### Caixa da canção – caixa da memória (Aulas 10, 11 e 12)

*Nestas três aulas, os alunos vão redigir uma autobiografia e iniciar a montagem de antologia com as canções acompanhadas dos textos autobiográficos que compõem um livro-caixa. As habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes: escrever notas autobiográficas; revisar e reescrever textos; identificar o leitor pretendido em produções de texto; apreciar como a linguagem literária atribui novos significados à realidade por meio da criação de novas associações e reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego da pontuação na produção do próprio texto.*

## Preparação para a leitura

Traga para a sala de aula algum dos livros-caixa da trilogia de Manuel de Barros *Memórias inventadas*. Se não for possível, reporte-se às informações do Caderno do Aluno e explore-as, apresentando a caixa como uma ideia para suporte da antologia da turma. Diga que, mais tarde, voltarão a conversar sobre isso.

A seguir, ofereça informações de contexto para a leitura de um fragmento do livro que inspira o projeto. Discuta as tarefas com os alunos e peça que façam a leitura das informações sobre o autor contidas no quadro.

## Leitura silenciosa e estudo do texto

Retome a leitura do texto e conduza, em grande grupo, uma exploração compreensiva a partir das questões propostas no Caderno do Aluno. É importante que os alunos observem que se trata de um texto apoiado na memória pessoal do autor (daí ser autobiográfico), construído com uma intenção literária. Destaque a frase “O poeta nasceu de treze” e mostre como o autor exerce liberdade de escolha, realizando associação entre nascer (de sete meses/ de nove meses/ de treze) e referindo a si mesmo como outro (O poeta nasceu – 3ª pessoa). Isso mostra o uso inovador de uma expressão do cotidiano e também o caráter literário do texto. Por esse motivo, é possível dizer que ele possui uma função mais que utilitária, onde interessa não apenas o que se diz, mas principalmente como se diz. Outro exemplo importante diz respeito à liberdade de criação de palavras, mostrada no próprio título – *O fraseador*, termo não encontrado no dicionário, mas facilmente compreensível no contexto.

Na sequência, discuta os elementos característicos da nota autobiográfica encontrados no texto, instrumentalizando o aluno para a escrita posterior:

### Uma nota biográfica contém:

- Fatos do passado e avaliações sobre eles.
- Relações entre as experiências vividas e as decisões do sujeito, ou seja, relações entre passado e presente, ou entre o passado e o futuro que o seguiu.
- Comentários sobre pessoas que influenciaram a história do sujeito.
- Sentimentos e características da personalidade do sujeito.
- Registro em primeira ou em terceira pessoa.

## Produção de texto

Novamente aqui, é fundamental que as etapas propostas no Caderno do Aluno sejam cumpridas, especialmente a de revisão e reescrita. Coloque no quadro os elementos caracterizadores do texto autobiográfico e deixe essa informação à vista, enquanto os alunos se ocupam de planejar e redigir seu texto.

## Revisão e finalização do texto

Além da leitura dos textos pelos colegas, para posterior reescrita das notas autobiográficas, você pode querer recolhê-los e pedir que os alunos realizem outras alterações, antes de darem a forma final a suas páginas e montarem a caixa. Nesse caso, use o mesmo instrumento de avaliação do texto que oferecemos no Caderno do Aluno, de modo que a turma repasse aqueles critérios e possa

utilizá-los para posteriores releituras dos próprios textos.

## Planejamento da caixa da memória

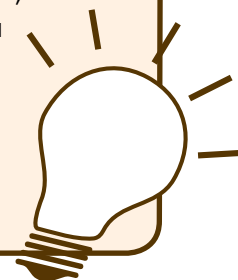
Sugira aos alunos a confecção de um livro-caixa semelhante ao de Manuel de Barros para guardar a canção e o texto produzido a partir dela. Planeje sua execução, proponha que recolham materiais, folheiem revistas, encontrem ilustrações, escolham papéis, imagens ou outros recursos. Trace, juntamente com a turma, uma estratégia de trabalho: uma equipe de voluntários fará isso? Toda a turma fará, em momento posterior? Cada aluno terá sua tarefa e depois o professor reunirá tudo? A própria discussão disso, o registro das decisões e a montagem de um cronograma são atividades plenas de aprendizagem e demandarão tempo para sua realização.

### Organização do sarau

Uma atividade para reforçar a natureza dialógica da escrita poderá ser a realização de um sarau de lançamento da Caixa de Memórias em um evento da comunidade escolar ou no final do ano letivo. Nele, os autores apresentarão as canções escolhidas e a leitura de suas notas autobiográficas, contextualizando a escolha das canções.

### Procedimentos de organização

1. Divida a turma em grupos, a partir das escolhas temáticas ou autores.
2. Sugira que escolham uma forma criativa de apresentar as canções, entremeadas com alguma reflexão produzida.
3. Se desejarem, poderão organizar uma forma atual de apresentação das canções, transformando seu ritmo, dramatizando, etc. Também é possível criar uma coreografia para mostrá-las ou acompanhar a apresentação com um instrumento musical.
4. A turma poderá ainda pensar em um cenário para as apresentações, de modo a tornar o evento uma atividade relevante de socialização com a comunidade escolar, através de convite a outras turmas e aos familiares. Nesse caso, se possível, conviria escolher um espaço diferente da sala de aula.
5. Na ocasião, dê destaque à Caixa de Memórias, cujo conteúdo será objeto desse sarau.
6. Você poderá ainda destacar alunos que atuarão como mestres de cerimônias, introduzindo as participações artísticas.



## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.  
[cliquemusic.uol.com.br](http://cliquemusic.uol.com.br)
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5a. Instituto Antônio Houaiss; Objetiva, 2002.
- DOLZ et al. Seqüências 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. p. 95-128.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- Folha de São Paulo, Caderno Especial 1 – Jovem século 21, 27 jul. 2008.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.
- HOLLANDA, C. B. *Tantas palavras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1986. Excertos disponíveis em: [www.ufrgs.br/proin/versao\\_1/textos/linguagem.doc](http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/textos/linguagem.doc). Acesso em: 18 ago. 2008.
- Projeto Araribá: Português*. Obra coletiva de responsabilidade da Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2006. (Livros de 7ª e de 8ª séries)
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SILVA, Fernando de Barros e. *Chico Buarque*. São Paulo: Publifolha, 2004. (Coleção Folha Explica)
- SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002. Livros 7 e 8.
- TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- TINHORÃO, Jose Ramos. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Editora 34, 1998.  
[www.chicobuarque.com.br](http://www.chicobuarque.com.br)  
[www.releituras.com/manoeldebarros\\_bio.asp](http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp)  
[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)

Este caderno teve a colaboração de Alexandre Nell, Ricardo Ribeiro e William Kirsch.



**Língua Portuguesa  
e Literatura**

Ensino Médio  
1º ano

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões



## Zoom: olhe de perto e invente seu cotidiano

Nesta unidade, a temática privilegiada é o cotidiano e sua interpretação. A proposta provoca o aluno a olhar de perto o seu dia a dia, tentar compreendê-lo e recriá-lo, estabelecendo relações entre sua vida e o texto literário. Para isso, a unidade propõe o estudo do gênero crônica, focalizado como um texto narrativo que dá lugar à reflexão sobre os significados de vivências corriqueiras. Do ponto de vista literário, faz-se o estudo das características da crônica e a leitura de autores importantes na história desse gênero no Brasil, para ampliar o repertório dos alunos e qualificá-los como leitores.

A crônica, como gênero híbrido, que transita entre a linguagem jornalística e a literária, está presente em periódicos e é de fácil leitura, oferecendo excelentes oportunidades de reflexão a respeito da língua e de produção de texto. Os alunos escreverão crônicas, transformando em temas e reinventando o que lhes acontece diariamente: as relações com seus pares, sua inserção no mundo escolar, sua história. Essa produção, além de favorecer a manifestação pessoal, constitui-se em oportu-

nidade de compreender melhor o mundo em que vivem, qualificando uma atividade cotidiana: a leitura de jornais e revistas.

As leituras e a produção textual são acompanhadas de várias provocações para que os alunos pensem no uso da língua portuguesa como recurso para a constituição dos textos que leem e dos que produzem. Do mesmo modo, instrumentalizam para a leitura literária e para a reflexão sobre a crônica, seus modos de constituição e suas especificidades.

### Habilidades

- Relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando situações de humor, opiniões e valores implícitos.
- Identificar e utilizar produtivamente conhecimentos contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor/ produtor e interlocutor/ leitor.
- Analisar mudanças na imagem de locutor/ produtor e interlocutor/ leitor em função da substituição de índices situacionais.

### Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competência de:

- **Ler:** ler textos literários e relacionar seus sentidos a elementos da vida cotidiana e a elementos do contexto sociocultural; reconhecer as características típicas de uma narrativa ficcional (a crônica); reconhecer a relação entre os recursos lexicais empregados na crônica e esse gênero do discurso; reconhecer a relação entre a pessoa do discurso utilizada para narrar e o ponto de vista narrativo.
- **Escrever:** produzir textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente; revisar e reescrever o próprio texto, com especial atenção ao emprego dos seguintes recursos: escolhas lexicais, tempos verbais, pessoa do discurso.
- **Resolver problemas:** avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional; construir generalizações sobre o emprego de tempos verbais na narrativa, a partir da leitura e da reflexão sobre os recursos utilizados em um texto; utilizar os conhecimentos construídos ao longo da unidade em novas situações de leitura e de escrita.

- Reconhecer características da crônica como narrativa de ficção.
- Incorporar ao seu repertório recursos para a produção escrita.
- Reconhecer e utilizar produtivamente os contrastes entre tempos verbais para obter efeitos semânticos na construção de um texto.

## Conteúdos:

- Crônica: circulação social e funções, conexões com aspectos socioculturais perceptíveis em suas temáticas.
- Cronistas da literatura brasileira: Artur da Távola, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Lourenço Diaféria, Luiz Fernando Verissimo, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Vinicius de Moraes.
- Tempos verbais: valores e uso do presente, do pretérito perfeito, do pretérito imperfeito na narrativa.
- Léxico coloquial na língua escrita: relações com o gênero do discurso “crônica”.

**Duração prevista:** 12 aulas

**Recursos necessários:** dicionários; jornais, revistas e livros que contenham crônicas; retroprojeter, lâminas ou plásticos e canetas para retroprojeter.

## Pensar e agir no cotidiano (Aulas 1, 2 e 3)

Nestas aulas, faz-se uma primeira aproximação ao gênero crônica com base no repertório já construído pelos alunos, tendo em vista reconhecer o que sabem da natureza da crônica. As habilidades desenvolvidas são as seguintes: relacionar informações constantes do texto com conhecimentos prévios; inferir opiniões e valores implícitos nos textos; iden-

tificar índices contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor e de interlocutor; reconhecer e incorporar ao seu repertório recursos lexicais.

## Para começar a conversa

Leia com os alunos a apresentação da unidade e as questões motivadoras do trabalho. Dê algum tempo para responderem e encaminhe uma conversa em tom exploratório, de modo a resgatar suas leituras prévias, enumerando os aspectos que lembrem a respeito do gênero crônica.

Quais são os lugares onde costumam ser publicadas crônicas? (**suporte**)

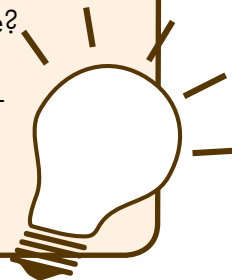
Quem costuma narrar as crônicas? O narrador conta o que aconteceu com ele (1ª pessoa) ou narra histórias de outros (3ª pessoa)? (**narrador**)

As crônicas são fáceis de ler? Por quê? Quando você pensa em crônica, que imagem lhe vem à mente? De um texto muito longo e cansativo, difícil ou não? (**código**)

Onde o cronista procura o assunto? Apresenta fatos históricos, distantes no tempo? (**assunto/contexto**)

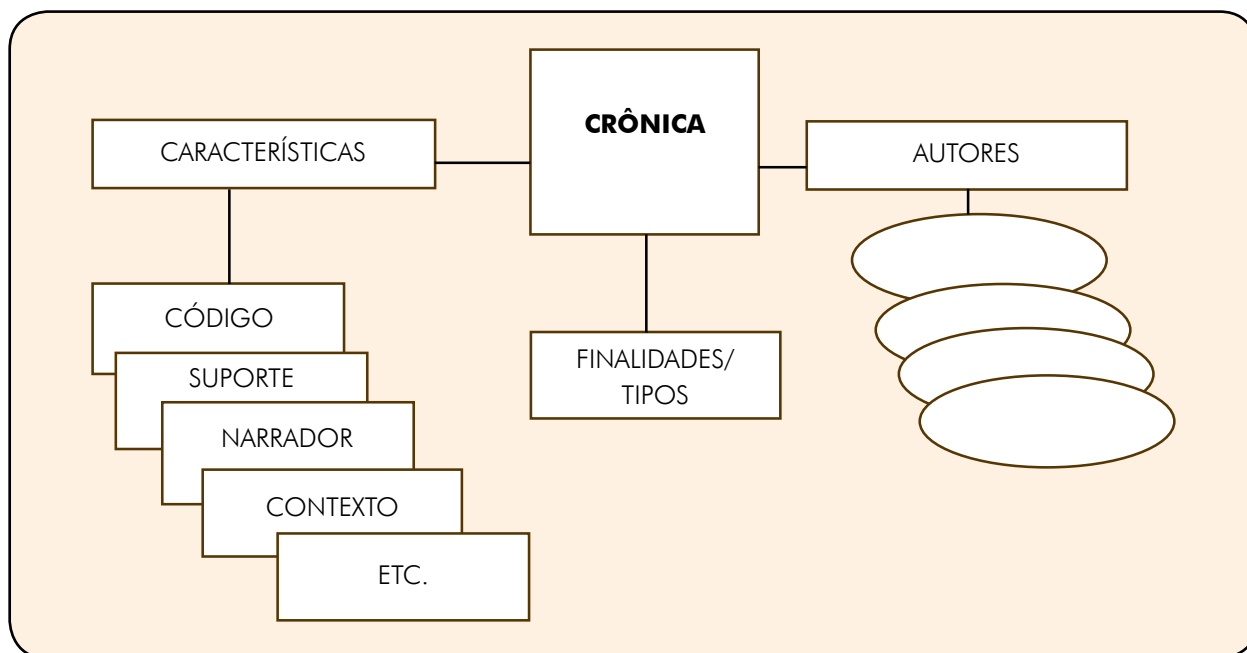
A que tempo ela se refere? (**tempo**)

A quem uma crônica se destina normalmente? Isso costuma ficar claro no texto? (**leitor**)



**Professor,** não cobre conceitos ou definições, apenas auxilie-os a lembrar o que já viram, leram e/ou estudaram a respeito do gênero. Faça perguntas para chamar a atenção sobre aspectos que podem observar, mas restrinja-se a anotar o que disserem.





Oriente a discussão por meio das questões sugeridas no quadro da página 44, de modo a assegurar comentários relativos ao **suporte** (jornal e revistas, daí ser chamada de “gênero jornalístico”, ou livro, quando tende a permanecer no tempo e é conhecida como crônica literária), ao **tipo de narrador** (predominantemente 1ª pessoa), ao **código** (a língua cotidiana, de base coloquial), ao **assunto** (trata de temas do dia a dia, atuais), ao **contexto** e ao **tempo** a que se referem (predominantemente o presente, compartilhado por produtor e leitor), ao **leitor** (o homem comum, supostamente leitor de jornal). Anote também autores mencionados.

Construa um esquema a partir das lembranças referidas e peça que os alunos o copiem em seus cadernos. Recorra a ele durante todas as aulas dedicadas ao estudo da crônica, complementando ou reformulando o que for necessário. Para isso, será muito interessante que o mantenha exposto na sala durante o desenvolvimento de toda a unidade e que vá acrescentando detalhes decorrentes das aprendizagens que forem construídas. Use papel cartaz ou outro e copie-o ou peça o auxílio de um aluno voluntário.

## Preparação para a leitura

A atividade inicial tem o propósito de contextualizar a crônica a ser lida no universo de inquietações dos alunos, permitindo que a primeira leitura do texto seja relacionada aos modos como os jovens da turma encaram os mesmos temas de que trata o autor. Dê algum tempo para se inteirarem das perguntas e depois passe a trabalhar no grande grupo. Dedique especial atenção aos contrastes entre ficar e namorar: faça o registro das conclusões dos alunos no quadro, listando as características que oferecem para cada modo de se relacionarem. Mantenha essa lista em lugar visível durante o estudo do texto.

## Leitura silenciosa

Peça que os alunos leiam silenciosamente o texto, apropriando-se dele para discutirem as perguntas que o antecedem. Essas perguntas dirigem a atenção para uma finalidade compatível com a leitura social das crônicas: parar para pensar na própria vida a partir de um texto leve e bem humorado. A ideia é que leiam, relacionem o lido com as suas experiências, observando os argumentos usados pelo autor.



**Professor,** note que a tarefa, no Caderno do Aluno, propõe a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se os alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente é ainda mais importante para que ele se torne um leitor cada vez mais autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros discursivos como poemas, peças teatrais, canções, gêneros nos quais isso é esperado. Lembre-se de que, durante avaliações externas, eles não contarão com o apoio da leitura oral. Mais importante ainda: se não aprenderem a ler silenciosamente, jamais lerão a maioria dos textos que circulam no mundo. A avaliação deve ser feita pela tarefa: o aluno conseguiu cumpri-la? Se conseguiu, soube ler. No ensino médio, os alunos já devem ter condições de se concentrar em um texto e realizar uma leitura corrida e global; contribua para tornar isso uma atividade frequente!

Nas tarefas de leitura propostas, há ênfase sobre as habilidades de construir, por meio de inferências e de sensibilidade para as escolhas linguísticas, uma leitura contextualizada do texto. Qual a posição do locutor? De que modo estão expressos seus valores e opiniões? O que está suposto, a partir do que está escrito, sobre o interlocutor? Que valores perpassam o texto de modo geral, sendo expressos explícita ou implicitamente? Essa é a razão pela qual se enfatiza as diferenças entre “ficar” e “namorar”, apoiando o aluno no reconhecimento de temática relevante em sua vida na crônica lida.

## Estudo do texto

As perguntas desta seção devem ser respondidas individualmente após uma segunda leitura da crônica. O objetivo é levar os alunos a identificarem as características deste gênero do discurso, realizando conexões entre o texto e a discussão inicial sobre crônica. Faça a socialização das respostas individuais e oriente a observação dos elementos constitutivos da crônica, mas não realize uma análise exaustiva nestas primeiras aulas, pois o estudo da crônica como gênero vai ocupar mais tempo ao longo da unidade. Estabeleça uma relação entre três pontos: as inquietações dos alunos, o tratamento de questões cotidianas em crônicas e a crônica como gênero privilegiado para esse tratamento. Identifique e aproveite, nessa ocasião, as anotações do esquema elaborado na primeira aula, complementando-o com as respostas dos alunos.

## Linguagem

O trabalho de reflexão linguística procura chamar a atenção da turma para o uso de palavras no texto. Distribua a atividade 1 entre grupos de alunos, de modo que cada um fique responsável por procurar as palavras destacadas no dicionário, explicar o motivo das escolhas lexicais no âmbito da frase e depois relacioná-las com a ideia central do texto, verificando a funcionalidade de sua escolha pelo autor. A discussão proposta no enunciado da tarefa 1 chama a atenção do aluno para isso, ao dizer que ele deve relacionar o significado da palavra à frase e ao texto. Ao dar início a essa atividade em sala de aula, oriente seus alunos a primeiro procurarem os sentidos possíveis para cada palavra no dicionário, depois voltarem à frase em que a palavra ocorre e, se necessário, à passagem do texto em que a frase ocorre. Esse modo de proceder favorece que os alunos encontrem a resposta da questão, porque muitas das palavras terão diferentes sentidos, e é preciso que eles reconheçam o sentido da palavra naquele contexto.

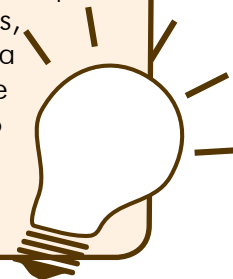
**Professor,** faça uma consulta prévia ao dicionário sobre **cada uma das palavras** sublinhadas no exercício 1; as palavras são as seguintes: *abobalhados, aflição, bandoleira, chita, estouvado, grilo, lucidez, parruda, solidão e sozinho*. Você logo verá que as palavras assumem sentidos particulares no texto. Alguns desses sentidos serão acessíveis aos alunos, como o de “chita” (ao ler que este é o nome de um tecido e reconhecer que a palavra está relacionada a uma saia). Outros exigirão reflexão. Na letra (a), é importante o aluno notar que é a proteção que está sendo qualificada como *parruda* e *bandoleira*. O que é isto: “proteção parruda” e “proteção bandoleira”? Na letra (b), espera-se que o aluno perceba que *ficar bobo pela lucidez do amor* é algo intrigante, afinal, o sentido mais evidente da palavra *lucidez* está relacionado à inteligência. Ajude o aluno a explorar os vários sentidos da palavra “lucidez”, sua relação com luz, com brilho. Outro exemplo: na letra (c), ao consultar o dicionário, o aluno verá que muitos elementos da definição de “sozinho” aparecem também na definição de “solidão”, mas qual é a diferença, afinal? Na frase e no texto, *estar sozinho* não é o mesmo que sentir solidão. Na letra (d), a palavra “grilo” é usada como gíria, palavra de uso informal. É muito importante que os alunos se deem conta de que as palavras podem adquirir sentidos particulares que dão ao texto um tom e um sentido global.

Socialize os achados em grande grupo e encaminhe-os para, individualmente, responderem às questões de 2 a 6.

Ao final, discuta as repostas dos alunos e ajude-os a perceberem que mesmo os termos que não conhecem são bem cotidianos, em alguns contextos históricos e geográficos. Insista, também, para que percebam que é na riqueza de detalhes e na concretude viabiliza-

da pelas palavras que está a qualidade estilística da crônica; ou seja, o texto não é rebuscado, nem do ponto de vista do vocabulário nem da sintaxe. É apenas um texto atento, que colhe o vocabulário das pessoas comuns para arranjá-lo de maneira significativa e trabalhada, alcançando valor poético a partir da linguagem coloquial.

No final da atividade, organize com os alunos um banco de palavras: quais são interessantes, engraçadas, expressivas? Essa pode ser uma atividade contínua, ao longo de toda a unidade, com o objetivo de ampliar o vocabulário e explorar suas possibilidades.



Para favorecer que os alunos construam uma história pessoal de leitura, é muito importante que eles tenham diferentes oportunidades de ler crônicas. Oportunize que:

- todos se associem à biblioteca escolar e possam ter acesso a um acervo variado de cronistas. Peça à bibliotecária que coloque à disposição da turma livros, revistas e jornais que contenham crônicas e inclua cronistas nas sugestões de contratos de leitura;
- iniciem a organização de uma caixa de crônicas para leitura em sala de aula, reunindo-as a partir de colaboração dos alunos. Favoreça consulta à caixa, por exemplo, disponibilizando-a aos alunos que finalizam tarefas antes e estimule que a gestão dos empréstimos seja feita pelos próprios alunos.

Esta é oportunidade de valorizar a leitura extensiva, que o aluno fará a partir da escola e por toda a vida, constituindo-se em leitor que lê porque atribui valor à fruição do texto e também porque compreende que, ao ler, está sempre refletindo a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo.

## O cotidiano visto com humor (Aula 4)

*Nesta aula, faz-se a leitura crítica de uma crônica humorística tendo em vista exercitar habilidades de localizar informações no texto, interpretar informações implícitas e reconhecer efeitos de sentido decorrentes da escolha de uma determinada palavra ou expressão.*

**Professor,** nas tarefas de leitura dessa crônica, são explorados elementos que constroem a interlocução entre períodos históricos distintos, no que diz respeito a costumes e valores sociais. Auxilie o aluno a reconhecer, ao longo da discussão de suas respostas, os índices que constroem o locutor, o interlocutor e seu contexto histórico-social. A partir disso, estabeleça com a turma os pontos de contato com o leitor contemporâneo, que viabilizam a leitura produtiva da crônica ainda hoje.

### Preparação para a leitura

Novamente, a tarefa de preparação para a leitura do texto privilegia a aproximação entre o dia a dia do aluno e a temática de que vai tratar a crônica. Encaminhe uma conversa em que sejam apresentadas algumas questões como as que seguem: Você acha que a roupa das pessoas expressa o jeito delas? Há roupas que só podem ser usadas em determinados lugares? Que roupas? Onde? Se você fosse ao cinema, que roupa não usaria? Você já foi barrado no cinema? Qual foi a razão disso? Há alguma roupa proibida no cinema? Esses conhecimentos prévios são importantes para o reconhecimento, quando da leitura da crônica, de marcas socioculturais bem evidentes nos sentidos do texto, que pertencem a uma época distinta daquela em que vivem os alunos.

Não é fundamental que os alunos registrem suas conclusões, pois algumas questões serão retomadas na seção de estudo do texto. Essa retomada é que será fundamental: assegure-se de que ocorra! No Caderno do Aluno, aparece apenas uma informação a respeito da cidade francesa de Saint-Tropez e uma pergunta que provocará inferência: o que deve ser uma calça saint-tropez? Por que motivo você imagina que ela é chamada assim?

**calça saint-tropez:** modelo de calça bem justo, especialmente no quadril, e de cós bem baixo, deixando ver o umbigo.

### Leitura silenciosa

O texto introdutório que aparece no Caderno do Aluno orienta a leitura para a observação do humor e do tema da unidade: a crônica e as coisas do cotidiano.

Depois da leitura, permita que conversem um pouco sobre o texto lido, trazendo para a turma outros elementos de interesse presentes, como, por exemplo, o impacto possível da atitude da moça (trocar de roupa, na entrada do cinema, mesmo para os padrões atuais, é uma atitude atrevida!). Chame a atenção dos alunos para a palavra “altivez” e sua intensificação pelo seguimento “que só vendo”. O que isso sinaliza sobre a moça? Os alunos concordam com a avaliação de que a mocinha foi altiva?

### Estudo do texto

Forme cinco ou dez grupos, de acordo com o tamanho da turma. Distribua as tarefas propostas no Caderno do Aluno, auxiliando-os a apropriarem-se das características do texto. Oriente o desenvolvimento de cada questão, circule pela sala enquanto trabalham. Depois, abra a discussão em gran-

de grupo. Solicite que tomem nota em seu caderno, de modo a terem respostas bem desenvolvidas a respeito de cada item e localizem no texto os trechos relevantes para respondê-las.

O objetivo da tarefa é auxiliar os alunos na interpretação de informações implícitas ao texto: a contradição entre a proibição de “entrar assim no cinema” e a sensualidade das referências, filtradas pelo olhar dos homens; a localização do episódio em um tempo diferente do nosso, no qual esse tipo de calça não era admitido em um lugar público, e as pessoas, mesmo jovens, eram tratadas por “senhora” e “senhor”. Dirigem, ainda, o olhar do leitor para os efeitos de humor na construção da crônica, com piadas e comentários entre parênteses e um uso de palavras bem particular (“exuberância” é um exemplo). Esta crônica é da década de 1960. Você pode oferecer essa informação de contexto quando for realizar a discussão das respostas dos alunos, investigando o que mais na crônica eles podem localizar que seja compatível com a época em que o texto foi escrito. É também ocasião para atualizar as informações que ela apresenta, indicando, por exemplo, que ainda hoje existem situações que exigem adequação das roupas ao espaço a ser frequentado. Por esse motivo, não é recomendável vestir-se de qualquer jeito para ir ao trabalho, à escola, a um casamento ou à praia, por exemplo.

Na socialização, retome a relação do texto com o cotidiano e o modo humorístico de registrá-lo, próprio da crônica e escolha do cronista.

## Produção de texto

Esta primeira produção deve ser feita extraclasse e tem o propósito de servir de embrião para a posterior redação de uma crônica pelo aluno (prevista para a 10ª aula). A ideia é que selecionem um tema de seu interesse e registrem suas primeiras percepções no papel, enfim, que façam o relato de um fato de que foram testemunhas e/ou vi-

venciaram e que suscita uma reflexão interessante sobre suas vidas, seu cotidiano, sua realidade social.

## Túnel do tempo (Aulas 5 e 6)

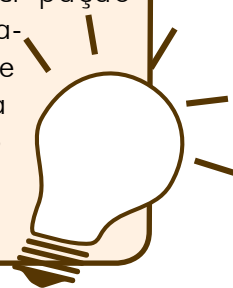
*Estas aulas trabalham com o emprego dos tempos verbais, ou seja, com os valores que podem adquirir os tempos verbais em diferentes usos da língua portuguesa e suas funções. São desenvolvidas as habilidades de reconhecer e usar produtivamente os contrastes entre tempos verbais para obter efeitos semânticos na construção de um texto de tipo narrativo.*

## Linguagem

No início da aula, reserve uns minutos para a socialização da tarefa extraclasse, indicando que os registros poderão vir a ser crônicas, já que agiram como se fizessem um zoom em sua vida cotidiana. Estimule-os a continuarem observando o dia a dia e informe-os de que, nas aulas finais da unidade, suas anotações serão trabalhadas de modo a se tornarem efetivamente uma crônica.

Sugira, ainda, que pensem em se apropriar dos estudos de linguagem que vem sendo feitos para qualificar seus textos.

Uma parceria com a disciplina de Artes Visuais poderá viabilizar a construção de um projeto de fotografia com a finalidade de ilustrar o processo de aproximação de um fato do cotidiano – um zoom. Com a facilidade de recursos existentes até mesmo em telefones celulares, essa alternativa com certeza motivará a participação dos jovens, mas precisa ser planejada conjuntamente. Nesse caso, a fotografia deflagrará a produção da primeira versão do texto, que será realizada em aula.

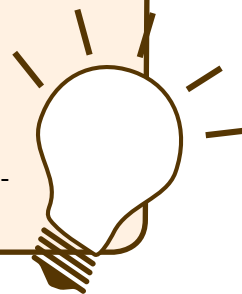


Os objetivos desta seção são dois: levar o aluno a refletir sobre os usos do português e habilitá-lo a usar esses recursos. O trabalho não se concentra na memorização de enunciados gerais e exaustivos: não se apresentam um tempo verbal, seu nome e todas as funções que pode ter, conforme o procedimento tradicional de descrição gramatical. Pelo contrário, apenas três tempos verbais são explorados na discussão – o presente, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo. Esses três tempos são fundamentais como recurso para a composição de crônicas e, de modo geral, para relatos e narrações. É claro que outros tempos verbais são importantes nesses tipos de texto, como o mais-que-perfeito, composto e simples, certos empregos do futuro, do modo subjuntivo, etc. A ideia aqui é estabelecer um recorte que seja útil e que permita aos alunos entenderem que as relações entre os tempos verbais são importantes, sem realizar um estudo exaustivo.

Organize a aula de modo que cada uma das questões relativas à crônica *Ter ou não ter namorado*, que constam no Caderno do Aluno, sejam amplamente discutidas. Resolva-as em conjunto, com a turma, pedindo o auxílio

dos alunos. Oriente-os a voltarem ao texto sempre que for necessário. O registro da resposta, a cada uma das questões discutidas, é importante para a elaboração do trabalho que começaram a construir extraclasse.

Elabore um cartaz com o paradigma verbal completo e o exponha em sala de aula. É uma oportunidade de mostrar aos alunos a parcialidade do enfoque estudado, deixando claro o que já aprenderam e o que ainda é necessário aprender. O mesmo pode ser feito com relação aos contrastes entre discurso direto e indireto.



Na crônica de Sérgio Porto, o autor se vale predominantemente de três tempos para construir a sucessão dos eventos da narrativa: o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o presente. Note que o aparecimento do pretérito perfeito, logo no início, contextualiza toda a crônica como a narração de um fato passado e terminado. Em seguida, o texto

**Professor**, os tempos escolhidos para estudo não são abordados em todas as suas funções. Tanto esses tempos como a descrição que se fará deles parte dos textos lidos e devem se tornar critério de observação dos que serão lidos posteriormente e dos que forem produzidos pelos alunos. A abordagem não pressupõe quadros exaustivos de todas as funções dos tempos verbais nem concentra o trabalho na nomenclatura. Evidentemente, os alunos devem reconhecer formas do presente e as distinções morfológicas entre os verbos no pretérito. Se ainda não o fazem, será seu papel introduzir esse reconhecimento, para fins de discussão produtiva do significado dos mesmos. Encontrar os verbos neste ou naquele tempo e sublinhá-los no texto é um tipo de procedimento que não costuma gerar um aprendizado significativo e consolidado, porque não pode ser associado a nenhum conhecimento de ordem discursiva. Contudo, se esse reconhecimento da forma verbal estiver associado a seu uso para a leitura e para a escrita, o aluno poderá lançar mão dele para dar sentido ao aprendido. As perguntas propostas procuram conduzir a um processo de **resolução de problemas**, para só então chegar à **síntese das descrições do emprego de cada tempo**, circunscrita aos usos encontrados em textos concretos. Tudo isso contribui para contextualizar a reflexão sobre a língua, de forma que os alunos possam dar sentido ao estudo do seu funcionamento.

lança mão do presente, e aí aparece uma característica interessante desse tipo de texto: a sucessão de tempos permite dar dinamidade à narração, estabelecendo contrastes de sentido entre a abordagem de eventos, **todos** referentes a um ponto no passado.

Para reforçar esta característica, aborde outras crônicas a partir da mesma perspectiva, assegurando que os alunos percebam a relação entre os tempos verbais e os modos de ver os fatos do passado.

○ **uso do presente** no primeiro parágrafo cumpre duas funções: a primeira é a de avaliar o filme, enquanto a segunda é a de **debater com o leitor** a constituição da própria crônica. No debate com o leitor, o autor faz considerações sobre o que “vem” ou “não vem” ao caso na crônica. Na **avaliação**, sinaliza que o filme, que talvez nem esteja mais passando (e no tempo de leitura em sua sala de aula de fato já não está mais em cartaz), “é ruim”: seja lá em que circunstância for visto, a má qualidade estará lá. O mesmo vale para o uso do presente com referência aos mágicos: **são chatos**, no filme e em qualquer circunstância. Esse mesmo significado do presente, que assinala a permanência no tempo de algo que faz parte da circunstância narrada, também surge mais adiante, quase ao final da crônica, quando aparece a explicação de que o cinema Pax não permite certos trajes porque é *dos padres*. Note que o cinema não era dos padres apenas naquele dia: ser dos padres é quase uma característica permanente daquele cinema.

**Professor**, nem todos esses casos de emprego do presente aparecem nas perguntas feitas ao aluno, pois não se trata de um estudo exaustivo dos usos dos tempos verbais. Entretanto, caso os alunos chamem atenção para essas passagens do texto, será importante que não as confundam com o uso do presente nos diálogos.

**Nos diálogos, o presente torna-se um modo de narrar, de fazer avançar os fatos.** A inserção de diálogos, em discurso direto, “leva” o leitor para o momento do evento narrado; faz com que se tenha, ao ler o texto, a sensação de estar lá, junto com o narrador. Observe que há passagens em que as falas dos personagens são narradas em **discurso indireto**, o que poderia, do ponto de vista do recurso gramatical, ter acontecido em todo o texto. Entretanto, o autor opta por lançar mão dos diálogos, em **discurso direto**, dando muito sabor ao texto.

Quanto aos dois tempos do pretérito, seu uso no texto é bastante regular. O **pretérito perfeito narra as ações acabadas dos personagens**, especialmente da mocinha. Há vários exemplos disso. Já o **pretérito imperfeito aparece para descrever estados, que não são pontuais por excelência** (como é o caso do umbigo de fora, ou do comprimento da calça); **refere também eventos com duração que funcionam como contexto para eventos pontuais** (“*Enquanto rasgava o bilhete, o porteiro comentou...*”). Essas três funções são muito importantes para a escrita de textos de tipo narrativo.

Observe que há o emprego do **pretérito imperfeito** na passagem de falas para o discurso indireto. Além disso, há um emprego no qual a função é a mesma da forma “*entraria*”: “Por mim a senhora entrava”. Este último caso, novamente, só será discutido se os alunos solicitarem.

**Professor**, há tempos verbais que não são abordados nas aulas (“*deixou que a dita escorresse saia abaixo*” e “*o gerente tinha dado ordem...*”): o foco das aulas está nos usos dos três tempos que são descritos na síntese final do Caderno do Aluno. Se você desejar prosseguir com o estudo dos verbos, encontrará um bom tratamento desses usos na gramática de Celso Cunha e Lindley Cintra, indicada nas referências.

Peça que, agora individualmente, respondam às questões referentes à crônica *Ter ou não ter namorado*, e, depois, realize a discussão das respostas dos alunos, esclarecendo todas as eventuais dúvidas.

No texto, que se constitui em uma crônica filosófica (em que o autor reflete a partir de um fato), na qual não há eventos narrados, o presente predomina. É o tempo verbal utilizado na crônica em toda a sua extensão, até que o imperativo passe a ser utilizado a partir da frase “Ponha a saia mais leve...” (a única exceção está bem no início do texto: “...alguém que tirou férias...”). É por isso que a tarefa sugere que o texto se divide em duas partes: na primeira, há o presente; na segunda, a partir de “Ponha a saia mais leve...”, o imperativo. Observe que, nessa parte final, a crônica tem alguns enunciados nos quais o autor dirige-se diretamente aos leitores, fazendo recomendações. É por isso que nessas passagens, lança mão do **modo imperativo**.

**Professor**, um bom trabalho sobre o **uso do imperativo** a ser feito é compará-lo com o uso corrente que tem na fala gaúcha: não dizemos “acorde”, dizemos “acorda”; não dizemos “enfeite-se”, dizemos “te enfeita”, e assim por diante. Os casos de imperativo da crônica poderiam viabilizar esse trabalho. Não o detalhamos por questões de tempo e foco.

Discuta as funções do presente que aparecem na crônica: são funções relacionadas a hábitos e características tidas como inerentes às coisas, expressando enunciados gerais e descritivos. As alternativas que estão na questão 4 desta tarefa são uma descrição bem direta de funções do tempo verbal **presente do indicativo** em português. Nesta crônica, a função do presente é aquela expressa na alternativa (b). Depois de discutir esta característica da crônica com os alunos, discuta

também as outras funções do presente e peça que encontrem exemplos desses usos em seu dia a dia. Chame a atenção para que percebam que os usos estão representados nas crônicas que lerão ao longo desta unidade.

**Tarefa extraclasse:** recomende a leitura das crônicas apresentadas na *Pequena antologia de cronistas brasileiros*, no Caderno do Aluno, e peça que marquem, numerando de 1 a 3, aquelas de que mais gostaram. Elas serão trabalhadas nas próximas aulas por grupos formados, na medida do possível, respeitando as preferências dos seus leitores. É também muito importante que você conheça todas elas antecipadamente, a fim de poder auxiliá-los no trabalho que executarão.

## A crônica brasileira (Aulas 7 e 8)

Nestas aulas, é oportunizada a ampliação do repertório de leitura dos alunos com *crônicas brasileiras*, organizando alternativas que possibilitem fazer inferências, estabelecer relações entre textos e identificar tema, bem como efeitos de humor nos textos lidos.

### Preparação e releitura

Reporte-se ao Caderno do Aluno e retome as crônicas ali existentes: de Fernando Sabino, *Como nasce uma história*; de Lourenço Diaféria, *Herói. Morto. Nós.*; de Paulo Mendes Campos, *O médico e o monstro*; de Carlos Drummond de Andrade, *Recalcitrante*; de Vinicius de Moraes, *O exercício da crônica*; de Clarice Lispector, *Medo da eternidade*; de Luis Fernando Veríssimo, *O analista de Bagé*; de Rubem Braga, *Recado ao senhor do 903*.

Na sequência, constitua grupos com até quatro alunos, compondo-os, na medida do possível, pela escolha prévia da crônica, conforme leitura extraclasse realizada. Vá formando os grupos à medida que quatro alunos elegem um mesmo autor. Dependendo do total

de alunos na classe, destine uma crônica por grupo ou dois grupos para cada uma. Encaminhe-os para a releitura do texto atribuído ao grupo.

## Estudo do gênero crônica

Oriente os grupos a lerem criticamente as crônicas, apoiados nas definições dadas por dois excertos que constam no Caderno do Aluno. O objetivo dessa atividade é possibilitar que estabeleçam relações entre os excertos e as crônicas lidas, apresentando-as a partir dos aspectos que já estudaram sobre o gênero e veem reforçados aqui.

Retome o esquema organizado na primeira aula, esclareça dúvidas que ainda persistirem, agregue outros aspectos que tenham observado durante as aulas e diga que ele será documento para a sistematização dos relatos dos grupos. Disponibilize lâminas e canetas para retroprojektor para os grupos registrarem suas conclusões e fazerem a apresentação na próxima aula.

### Crônica: gênero que olha de perto e reinventa o cotidiano (Aula 9)

*Esta aula oportuniza a socialização dos achados relativos ao cruzamento das crônicas com os excertos, caracterizando a crônica como gênero literário. Possibilita que os alunos façam inferências a partir de textos mais complexos e estabeleçam relações entre eles.*

## Socialização das leituras

Feita a análise, proponha que, em grande grupo, todos comuniquem suas descobertas, utilizando retroprojektor.

Oriente as intervenções a fim de caracterizar a crônica como **narrativa literária**. Aproveitando os relatos dos grupos, observe que ela pode tratar dos mais diversos temas. Normalmente publicada em jornal ou revista,

destina-se à leitura diária ou semanal e trata de acontecimentos cotidianos. Nesse caso, o **leitor** é urbano e, em princípio, um leitor de jornal ou de revista. A preocupação com ele faz com que, dentre os assuntos tratados, o cronista dê maior atenção à vida da cidade, ao mundo contemporâneo, aos pequenos acontecimentos do dia a dia, comuns nas metrópoles. Durante as intervenções, esteja atento para verificar se os alunos identificaram esses elementos na crônica escolhida e, se não o fizeram, ajude-os a perceberem.

Após as exposições dos grupos ou durante suas apresentações (considere a adequação do momento para acrescentar essas informações ou otimize observações feitas através do relato por algum grupo), mostre que a crônica se distingue no jornal por não buscar exatidão da informação. Diferentemente da notícia, que procura relatar os fatos que acontecem, a crônica os analisa, dá-lhes um colorido emocional, destaca uma situação comum vista a partir de um ângulo singular. Por isso, ela é considerada um gênero híbrido, mistura de jornalismo e literatura, ou ainda – como diz Joaquim Ferreira dos Santos, ao organizar um panorama das cem melhores crônicas brasileiras – “um gênero de calças curtas”, anunciando que sua próxima estação é a internet – problematize: por que a “próxima estação” da crônica seria a internet?

Retome o fato de todas as crônicas lidas terem migrado de periódicos para livro, assegurando sua durabilidade no tempo. Esse deslocamento, do jornal para o livro, implicou criteriosa seleção, pois a crônica se desvincula de seu suporte primeiro, ligado ao cotidiano e ao consumo imediato, e se torna parte de um livro, investindo em permanência como texto literário. Mas não é a simples mudança de suporte que tem o poder de transformar crônicas jornalísticas em crônicas literárias. É literário o texto que apresenta uma preocupação estética, provocando prazer e conhecimento por sua forma, conteúdo e organização, e, como expressão humana, é um meio privilegiado



de comunicação, pois explora todas as potencialidades da linguagem.

Por fim, com o auxílio dos alunos e retomando outra vez o esquema, sistematize no quadro os mais importantes elementos caracterizadores da crônica, ressaltando que eles serão úteis para a produção textual que irão desenvolver nas próximas aulas:

- é, em geral, curta, objetiva e pessoal;
- trata de problemas do cotidiano, isto é, assuntos comuns, do dia a dia;
- o narrador pode ser do tipo observador (3ª pessoa) ou personagem (1ª pessoa);
- apresenta pessoas comuns como personagens, caracterizadas em traços rápidos;
- tem como objetivo divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano;
- emprega geralmente a linguagem coloquial, próxima do leitor, e dá a ela novo significado, transformando-a em linguagem literária.

**linguagem literária:** a linguagem literária (ou poética) explora o sentido conotativo das palavras, em um contínuo trabalho de criar ou alterar o significado dicionarizado. A escolha, a seleção e organização das palavras são feitas de maneira particular, voltadas para o próprio texto.

**conotativo:** na linguagem humana, uma mesma palavra pode ter seu significado ampliado, remetendo a conceitos inusitados por meio de associações, dependendo de sua colocação em uma frase (oposto a “sentido literal ou denotativo”).

**narrador observador:** em 3ª pessoa, apresenta domínio total do narrado, daí ser conhecido como narrador-repórter.

**narrador personagem:** é pelo ponto de vista dele que conhecemos o que se passa no texto. Fala geralmente em 1ª pessoa.

## Autoavaliação

A autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do que precisará reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

### Crônicas nossas: um zoom sobre o cotidiano de cada um (Aulas 10, 11 e 12)

*Estas aulas fazem o fechamento da unidade, mobilizando as aprendizagens para a escrita de crônicas pela turma. A competência mais importante exercitada é a resolução de problemas, quando os conhecimentos construídos ao longo da unidade deverão ser utilizados em uma nova situação.*

**Professor,** a partir da discussão dessas produções, durante o processo e na avaliação final, questione-se, junto com seus alunos, sobre suas aprendizagens, tendo como foco as seguintes habilidades e competências:

- produzir textos narrativos acerca de temas do cotidiano, apropriando-se de características do gênero crônica e utilizando-as de forma competente;
- revisar e reescrever o próprio texto, com especial atenção ao emprego dos seguintes recursos para a construção da crônica: escolhas lexicais, tempos verbais, pessoa do discurso;
- usar produtivamente marcas contextuais e situacionais que permitam a construção da imagem de locutor/produzidor e de interlocutor/leitor.

## Planejamento, produção e revisão do texto

Retome com os alunos as anotações realizadas extraclasse e dedique uma aula para a discussão e planejamento das crônicas. As outras aulas ficarão para a tarefa de escrever, reescrever e revisar. É possível que alguns dos alunos não fiquem satisfeitos com o que tenham feito e queiram retomar o projeto, partindo de outra inquietação ou ideia que tiveram desde lá. Permita que o façam, mas exija que planejem o texto mesmo assim.

Observe que, no Caderno do Aluno, há uma proposta de planejamento da crônica em duplas, a partir de um roteiro que retoma os aspectos mais importantes estudados na unidade. O objetivo é que exista uma preparação cooperativa, na qual cada aluno possa contribuir para qualificar o texto do colega, avaliando-o a partir das aprendizagens construídas.

Ao longo dessas aulas, circule entre as duplas, observe como trabalham, faça comentários, não se restrinja a apontar erros relativos ao uso da norma escrita culta. Seu papel é apoiar os alunos para que aperfeiçoem os textos, qualificando os relatos e tornando concretas e atraentes as abordagens do cotidiano feitas por escrito. Ou seja, é muito importante que seus comentários dialoguem com os alunos, que estejam apoiados nos conteúdos dos textos, lançando novos entendimentos e desafios possíveis. As perguntas que aparecem no Caderno do Aluno para fins de revisão do texto devem ser retomadas por você em seus comentários e intervenções. Além disso, você pode também dar sugestões e fazer perguntas do seguinte tipo:

- como seu ponto de vista sobre a história se expressa no modo como seu narrador está aparecendo no texto?
- torne o personagem X mais importante e conhecido, mostrando seu jeito de ser ao leitor;
- use as palavras *tais e tais*, além de palavras relacionadas a elas ou consulte o dicionário.
- talvez você encontre palavras que substituam bem as palavras *tal e tal*, isso dará mais cor a seu texto, e assim por diante.

### • Primeira avaliação e reescrita das crônicas

Recolha as produções dos alunos e realize uma rodada de reescrita. Ao devolver os textos, não faça uma revisão exaustiva, mas dirija-se ao aluno com **solicitações específicas** sobre elementos que devem ser revistos e refeitos com vistas à última entrega do texto, na forma de produção final. **Alerte os alunos para o fato de que a avaliação final incidirá sobre esta versão final e discuta com a turma os critérios que serão utilizados para o estabelecimento da nota ou do conceito a ser obtido.** Você poderá tomar os dois blocos de perguntas sugeridas no Caderno do Aluno tanto para formular suas observações e solicitações de reescrita como para **montar uma grade de avaliação dos textos.** Nesta grade, procure não ser exaustivo, mas **concentre a avaliação em elementos de estrutura, conteúdo e uso dos recursos linguísticos que sejam relevantes para a escrita do texto em questão.** Ou seja, caso você queira acrescentar critérios, além daqueles sugeridos no Caderno do Aluno, não esqueça de que estão escrevendo crônicas sobre seu cotidiano dirigidas à comunidade escolar.

### • Revisão final e avaliação das crônicas

Ao final, recolha as produções dos alunos e efetue, primeiro, a avaliação e, depois, a revisão dos textos.

### • Publicação das crônicas

É muito importante que você promova a publicação e a leitura dos textos dos alunos, que poderá ser por meio da:

- organização de um **painel de crônicas**, ou confecção de um mural. Você pode colar um envelope no mural e convidar os leitores a depositarem ali seus comentários;

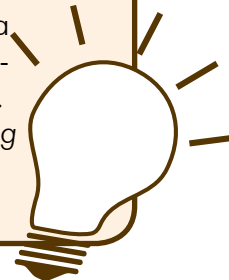
- publicação das crônicas em um **blog da turma**. Esse tipo de texto eletrônico também permite que se abra um espaço para os comentários do leitor.

**Professor, a avaliação e a revisão** dos textos, aparecem separadas, pois são de fato duas exigências distintas de seu trabalho neste momento da unidade. A **avaliação** deve estar baseada nos aspectos de escrita que foram trabalhados, incidindo sobre a aprendizagem. A **revisão** deve apontar todos os aperfeiçoamentos necessários, a seu ver, para que o texto seja publicado: mesmo os grandes cronistas lidos nesta unidade tiveram seus textos revisados antes da publicação, por que deveria ser diferente com seus alunos? Assim, a versão publicada das crônicas será um pouco diferente da versão final, pois a versão publicada foi conferida e alterada por um revisor (o professor). A avaliação da aprendizagem deve ser realizada sobre a versão final, e muitos pontos alterados na revisão final não serão necessariamente motivo de “desconto na nota final”: lembre-se, a ideia é que nota final se concentre nos critérios de avaliação estabelecidos por você e comunicados aos alunos.

Caso você tenha realizado a parceria sugerida na p. 49, organize o painel ou o *blog* conjuntamente com Artes Visuais.

### **Blog**

- Escolher um grupo de voluntários que tenha familiaridade com a linguagem da internet. O grupo/o professor criará o ambiente do *blog* e publicará os trabalhos da classe.
- Localizar um provedor que hospede gratuitamente o *blog*.
- Digitar os textos, em casa ou no laboratório de informática da escola, e repassá-los em CD ou por e-mail ao grupo coordenador.
- Divulgar o endereço do *blog* a todos os alunos da classe, que poderão acessá-lo quando quiserem e até publicar novos textos relacionados ao tema.
- Fazer a divulgação do *blog* em cartazes, informando o endereço e convidando os demais alunos da escola para visitá-lo, deixar comentários, opiniões, críticas, etc.
- Repassar o endereço do *blog* para amigos e parentes.



## **Referências**

ANDRADE, Carlos Drummond de. Uma prosa (inédita) com Carlos Drummond de Andrade. *Caros amigos*, São Paulo. n. 29, p. 12-15, ago. 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *De notícias & não-notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ASSIS, Machado de. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Ática, 1994.

BANYAI, Istvan. *Zoom*. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.

BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1977.

CAMPOS, Paulo Mendes. *O anjo bêbado*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. *Para gostar de ler: crônicas*. São Paulo: Ática 1982. v. 1.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. rev. Rio de Janeiro:

- Nova Fronteira, 2001.
- DIAFERIA, Lourenço. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 set. 1977.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5a. Instituto Antônio Houaiss/ Objetiva, 2002.
- DOLZ et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.
- FERRAZ, Geraldo Galvão. A escrita de uma crônica. *Língua Portuguesa*, ano 2, n. 20, jun. 2007, p. 38.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mes-*
- mo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MORAES, Vinicius de. *Para viver um grande amor*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- PONTE PRETA, Stanislaw. *Primo Altamirando e elas*. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962.
- SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1992.
- SABINO, Fernando. *A companheira de viagem*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1965.
- SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- VERISSIMO, Luis Fernando. *O gigolô das palavras*. Porto Alegre: L&PM, s.d.

Este caderno teve a colaboração de Alexandre Nell e William Kirsch.





**Língua Portuguesa  
e Literatura**

Ensino Médio  
2º e 3º anos

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões



## O lugar social da arte

Nesta unidade, a temática é o lugar da arte em nossas vidas. Para desenvolvê-la, será dado destaque à poesia e ao grafite, este último considerado como tema polêmico por excelência: é uma forma de arte? O gênero do discurso que serve de eixo à unidade é o texto de opinião, objeto de leitura, produção de textos e resolução de problemas de expressão. É um gênero fundamental nas trocas sociais públicas e seu estudo possibilitará aos alunos o aprofundamento da capacidade de argumentar.

O estudo do poema na unidade visa a enriquecer a experiência estética dos alunos, habilitando-os a fruir literatura, construir repertório de leitura e valorizar o contexto de produção das obras, além de ampliar a capacidade pessoal de expressar emoções. As habilidades e competências desenvolvidas nas aulas que se dedicam à lírica de Ferreira Gullar se ligam às demais, já que possibilitam interações com o tema da unidade, retomado nos textos de opinião: o lugar social da arte, seja a literária, seja a arte urbana contemporânea.

O *texto de opinião* é construído com o objetivo de persuadir, mobilizando seus leitores a uma atividade permanente de julgar argumentos e contrastá-los com suas próprias convic-

ções acerca dos temas tratados. Nesse gênero, o usuário da língua recorre à linguagem referencial, pois apresenta argumentos como se fossem a expressão da verdade, mas também busca convencer por meio de outros recursos enunciativos, através dos quais expressam suas particularidades, paixões, sentimentos e pontos de vista. Os textos recorrem a diferentes marcas linguísticas que põem em destaque o papel autoral de quem os produz.

Para apoiar a produção de textos de opinião, o grafite aqui comparece por ser um aspecto da cultura juvenil, potencialmente significativo como eixo temático e de leituras que possibilitam interações de fato argumentativas nas práticas de leitura em sala de aula. Espera-se que os alunos do ensino médio possam vivenciar experiências de persuasão mútua, de exercício da controvérsia em torno de diferentes interpretações da realidade.

Através da leitura e da produção, bem como da reflexão sobre aspectos da linguagem, instrumentais para a eficácia argumentativa, pretende-se aprofundar a competência de uso desse gênero e, em consequência, criar condições para que os alunos participem de modo mais maduro de situações que envolvam a persuasão.

### Objetivos

Os alunos, ao longo da unidade, terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- **Ler:** interagir de forma crítica e lúdica com textos em variados suportes e sistemas de linguagem (oral, imagético, escrito, etc.), compreendendo a multiplicidade de linguagens decorrentes das diferentes esferas das atividades sociais, que produzem textos literários, informativos, midiáticos, etc.
- **Escrever:** escrever textos de opinião, interagindo a partir de um contexto público complexo, no qual não apenas os interlocutores próximos, presentes na escola, são relevantes, mas também as vozes sociais presentes no debate sobre o tema da unidade; lançar mão de recursos linguísticos que sinalizem os pontos de vista apresentados em uma argumentação, compondo o texto com eficácia e a partir de um ponto de vista singular.
- **Resolver problemas:** refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre os fatores que concorrem para a sua variação, seja a linguística, a textual ou a pragmática, tornando-se aptos a aplicar o aprendido em novas situações.



## Habilidades

- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema.
- Identificar a tese de um texto e estabelecer relação entre ela e os argumentos utilizados para sustentá-la, bem como a relação entre argumentos de natureza interpretativa e dados da realidade na composição de um texto de opinião.
- Desenvolver a atitude investigativa, privilegiando a contextualização do assunto, de modo a acrescentar outras informações às do senso comum.
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes a diferentes gêneros.
- Perceber o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e da exploração de recursos linguísticos específicos, em especial na literatura.
- Reconhecer, na obra poética, a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação, apreciando a linguagem literária como atribuidora de novos significados à realidade por meio da criação de associações inéditas.
- Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à defesa de um ponto de vista, relacionando-os a dados da realidade que lhes sirvam de apoio.
- Utilizar recursos linguísticos para construir relações lógicas e dialógicas em um texto de opinião.

## Conteúdos:

- Texto de opinião: circulação social e funções, modos de organização, componentes e estratégias de composição.
- Processos de subordinação e de modalização: enunciador e fato enunciado.
- Nexos: introdução de exemplos e de sínteses.
- Linguagem literária e estudo do poema.
- Ferreira Gullar e a lírica brasileira contemporânea.

**Duração prevista:** 12 aulas

**Recursos necessários:** gramáticas e dicionários; caderno para anotações; laboratório de informática com acesso à internet, imagens da produção artesanal e artística local, objetos de artesanato, de arte e imagens de produções dos alunos da escola; projetor de imagens (retroprojetor ou datashow).

## O que é arte? Pra que serve a arte? (Aula 1)

*Esta aula busca levantar conhecimentos prévios a respeito do tema da unidade e exercitar o texto de opinião. Verifica as habilidades de selecionar argumentos relacionados ao tópico proposto e contrastá-los com outros argumentos.*

## Para começar a conversa

Para levantar conhecimentos prévios dos alunos, projete a imagem do poema-montagem *Clichetes*, de Philadelpho Menezes. Dê algum tempo para leitura e um cochicho, sem a sua interferência. Depois, abra a discussão, utilizando os elementos presentes no Caderno do Aluno.

**Professor,** favoreça que, ao observar a imagem, os alunos se coloquem na posição dos espectadores de arte em geral, isto é, se interroguem a respeito do que veem, sem a intervenção de um mediador.

De modo informal, abra a discussão, ouvindo o que os alunos têm a dizer. Anote no quadro as ideias mais importantes e acrescente perguntas que auxiliem a observação das questões que intitulam esta aula: O que é arte? Pra que serve a arte?

Refira que, para a maior parte das pessoas, arte é só aquilo que está nos museus (conceito tradicional, em que o artista é alguém que se distigue dos demais). Para outros, arte tem a ver com o modo extraordinário de mostrar as coisas ordinárias, do cotidiano. Indique que a forma como a arte se relaciona com o contexto em que foi produzida provoca no espectador um olhar diferente daquele que ele costuma atribuir aos objetos do dia a dia. Contraste a imagem do poema-montagem com a caixa de chicletes Adams.

Apresente o excerto de Ferreira Gullar, no Caderno do Aluno (p. 7), e volte a problematizar as imagens a partir do que o autor sustenta.

Os alunos não precisam concordar com ele, mas deverão considerar o que ele pensa a respeito da arte entre as hipóteses que formularão na produção textual a ser solicitada adiante.

## Produção de texto

Após as interações orais, proponha que retomem o texto apresentado no Caderno do Aluno e elaborem um texto breve, dirigido a um colega, deixando clara sua posição quanto ao que é arte e sua função (Você concorda que isso é arte? Se é, qual a sua função? Só divertir ou enfeitar? O que Philadel-

pho Menezes provoca em quem lê/vê o seu poema-montagem?). Note: mais do que dar opiniões, espera-se que argumentem em favor delas, retomando algumas posições que apareceram no debate.

Feito isso, peça que leiam os textos para a turma em voz alta para debate e depois os recolha para serem devolvidos mais adiante. Ao longo da unidade, aproveite o que observar nesta primeira produção e estabeleça relações entre as competências e habilidades demonstradas inicialmente e o que está sendo ensinado, indicando aos alunos o que já sabem e o que ainda precisam aprender.

## Cabe no poema (Aulas 2, 3 e 4)

*Estas aulas destacam a poesia como gênero literário, problematizam o conceito e apresentam o poeta Ferreira Gullar. Possibilitam reconhecer recursos próprios do fazer poético do autor, exercitam procedimentos de leitura (saber o sentido de uma palavra ou expressão por meio da construção de inferências e perceber a intenção do autor do texto), além de oportunizar a relação entre textos (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em função das condições em que o texto foi produzido).*

**Professor,** para favorecer que os alunos construam uma história pessoal de leitura, é muito importante que eles tenham diferentes oportunidades de ler poemas. Possibilite que:

- todos se associem à biblioteca escolar e possam ter acesso a um acervo variado de poetas, especialmente os concretistas. Peça à bibliotecária que coloque à disposição da turma livros, revistas e jornais que contenham poemas;
- iniciem a organização de uma caixa de poemas para leitura em sala de aula, reunindo-os a partir da colaboração dos alunos. Favoreça consulta à caixa, por exemplo, disponibilizando-a aos alunos que finalizam tarefas antes e estimule que a gestão dos empréstimos seja feita pelos próprios alunos.
- estabeleça contrato de leitura lendo uma obra de Ferreira Gullar ou de outro poeta que apreciem, relatando-a ao grande grupo de forma criativa.

Esta é uma oportunidade de valorizar a leitura extensiva, que o aluno fará a partir da escola e por toda a vida, constituindo-se em leitor que lê porque atribui valor à fruição do texto e também porque compreende que, ao ler, está sempre refletindo a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo.

**Professor,** você escolherá o momento de devolver estes textos, mas deverá fazê-lo **antes** que os alunos realizem a produção final do texto de opinião, que ocupará as aulas 10, 11 e 12. Ao avaliar os textos, observe se o aluno apresenta o seu ponto de vista e argumenta em favor dele: sua opinião está clara? Há uma explicação ou justificativa para sua escolha? A justificativa apresentada é satisfatória ou consistente? Faça anotações e sugestões. Se achar conveniente, escolha um texto, e discuta-o no quadro de modo a possibilitar que todos colaborem com sugestões de reescrita e de aperfeiçoamento do texto.

**Professor,** enquanto os grupos trabalham, circule entre eles e motive-os a exemplificar e desenvolver inferências a respeito da poesia. Provoque-os a destruir preconceitos: poesia não é só sentimento, coisa melosa e piegas, como muitos pensam. Poesia é transgressão, é subversão da língua. Ela pode fugir às normas estabelecidas conforme o efeito que se quer criar. Relembre-os da diferença entre um texto em **prosa** e outro em **versos** e problematize a construção de respostas possíveis, de forma a reunirem elementos que permitam inferir que o poema costuma ser identificado por oposição à prosa, por atribuir atenção especial ao **ritmo** na sua construção.

## Preparação para a leitura

Na preparação para a leitura, procure resgatar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o gênero a ser trabalhado, construindo um contexto no qual sua história de leitor de poesia se faça presente. Divida a classe em grupos de até cinco alunos e proponha que conversem a respeito da poesia, buscando responder às seguintes questões: **O que é poesia? Que poemas cada um conhece e por que os nomeia assim?** Dê algum tempo para trocarem ideias, anotarem a síntese das discussões e indicarem um relator.

Realize uma rodada de comunicação. Enquanto cada grupo relata, anote no quadro o que consideraram para conceituar poesia, bem como os poemas, poetas ou versos de que lembraram como exemplo de poesia.

Ao final, com base nas anotações do quadro, problematize o conceito apresentado. Reporte-se às características da linguagem poética, carregada de significados, que permite releituras e oferece novas visões aos leitores, à variedade de poemas conhecidos e

**prosa:** expressão natural da linguagem escrita ou falada, sem metrificacão intencional e não sujeita a ritmos regulares.

**versos:** subdivisão de um poema, geralmente coincidindo com uma linha do mesmo, que obedece a padrões de métrica e de rima, ou prescinde deles, caracterizando-se por possuir certa melodia ou efeitos sonoros, além de apresentar unidade de sentido.

**ritmo:** ocorrência de uma duração sonora em uma série de intervalos regulares; na arte literária, especialmente na poesia, é o efeito estético ocasionado pela ocorrência de unidades melódicas, dispostas em uma sequência contínua.

ao diferente grau de complexidade de cada um. Destaque a importância do ritmo, a presença de imagens e também a percepção da realidade a partir da subjetividade do eu-lírico. Sugira que os alunos copiem a síntese feita no quadro.

## Poesia ou poema?

Os dicionários definem poesia como “a arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem que combina sons, ritmos e significados”. O poema é definido como “obra, em verso ou não, em que há poesia”. Logo, ao falar em poema, faz-se referência ao próprio texto e, ao falar em poesia, trata-se de arte, do fazer poético.

## Leitura oral

Na sequência, apresente um poema de Ferreira Gullar. Embora ele esteja presente no Caderno do Aluno, procure projetá-lo em uma parede ou tela, de modo que possa ser visualizado por todos. Peça que leiam e, em seguida, instigue-os a falar dos sentidos que o texto evoca. Explore a produção de sentidos possíveis, favoreça que reconheçam a liberdade do autor no uso da linguagem e a liberdade do leitor na interpretação. A pergunta formulada no Caderno do Aluno tem esse propósito.

**Professor**, ao conduzir esta atividade, explore todos os **estratos de significação** do poema, desafiando os alunos a atribuírem sentidos ao lido a partir da descrição do que veem (estrato gráfico ou visual), do que ouvem (estrato sonoro), das palavras ou grupos de palavras que estão presentes no texto (estrato morfológico ou lexical), dos significados que podem inferir (estrato semântico). Os alunos poderão observar o modo como o texto ocupa a página, que cada linha tem extensão diferente, que há repetição de palavras, o que assegura uma regularidade sonora (por exemplo, a repetição de “ar” em **mar**, **marco**, **barco** e **arco**), que os conjuntos de palavras são os mesmos em uma leitura vertical, que a distribuição na página lembra/desenha uma vela de barco (movimentada pelo “ar”, sentido/ouvido pela sonoridade do poema), que a observação dos substantivos pode compor uma paisagem, etc.

**linguagem poética:** se caracteriza pela subjetividade (expressa emoções e sentimentos), pela polissemia (possui múltiplos significados), pelo uso de recursos sonoros, como o ritmo e a rima, e pela construção de imagens, propondo uma interação subjetiva entre um eu-lírico e seu interlocutor.

**estratos de significação:** os estratos de significação correspondem, segundo o teórico Roman Ingarden (1965), às diferentes camadas da descrição de um poema, que partem do mais superficial (o que se pode perceber através do olhar e da audição, por exemplo) e avançam pelo estudo das palavras, das frases e dos sentidos, tornando-se então mais complexos.



## Estudo do texto

Peça que, em duplas, leiam novamente o texto a partir de sua reprodução no Caderno do Aluno. Faça então a pergunta: **Esse texto é um poema? Por quê?**

Ouçá as inferências dos alunos, reporte-se ao que disseram antes e mostre que, partindo de seis palavras, o poeta cria novos significados, dá origem a um novo texto.

Sempre valorizando a contribuição das duplas, informe que, embora tenha sido produzido posteriormente ao concretismo, o poema, do ponto de vista formal, apresenta alguns traços que o aproximam do **movimento concretista**. O principal deles é a disposição visual, que rompe com a segmentação do poema tradicional, em versos e estrofes; em segundo lugar, a busca de sonoridades advindas de **aliterações (mar, marco)** e **paronomásias (barco, arco)**.

Contextualize o movimento concretista, re-fira que ele acompanha o progresso de uma civilização tecnológica, responde às exigências de uma sociedade impelida pela rapidez das transformações e pela necessidade de

uma comunicação objetiva e veloz. As décadas de 1950 e 1960 assistiram ao surgimento de tendências poéticas caracterizadas por inovações formais, maior proximidade com outras manifestações artísticas e negação do verso tradicional. Procurava-se o “poema-produto = objeto útil”.

**movimento concretista:** a poesia concreta propõe o poema-objeto, em que se utilizam múltiplos recursos: o acústico, o visual, a carga semântica, o espaço tipográfico e a disposição geométrica dos vocábulos na página. Os concretistas perceberam uma “crise do verso” que correspondia a uma crise geral do artesanato diante da revolução industrial.

**aliterações:** repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras na mesma frase ou verso, visando obter efeito estilístico na prosa poética e na poesia (*por exemplo: rápido, o raio riscou o céu e ribomba*).

**paronomásia:** figura de linguagem que extrai expressividade da combinação de palavras que apresentam semelhança fônica (e/ou mórfica), mas possuem sentidos diferentes (*por exemplo: anda possuído não só por um sonho, mas pela sanha de viajar*).

**eu-lírico:** é o sujeito que fala no interior do poema, frequentemente confundido com o próprio poeta.

Reporte-se à autoria do poema e observe se as duplas foram capazes de utilizar as informações da nota biográfica para compreender melhor a tarefa solicitada no item 3.

Faça os alunos perceberem que um artista é a voz de seu tempo. Ele valoriza o contexto histórico de produção e suas palavras podem servir para refletir ou criticar uma época ou ainda para propor ruptura com a tradição ou o senso comum.

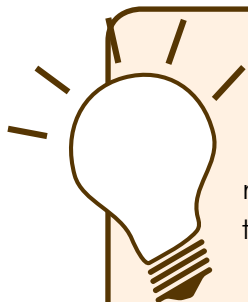
**contexto histórico de produção:** é o conjunto de condições que envolvem o comportamento social e as escolhas do artista, tendo em vista sua intenção comunicativa, ou seja, aquilo que deseja destacar por meio da produção.

## Leitura silenciosa e leitura oral

Solicite que os alunos leiam silenciosamente o poema e depois proponha a leitura oral.

A **leitura oral** é pertinente no trabalho com este texto especialmente por ser um poema. Do ponto de vista do aluno que lê em voz alta, será importante que realize uma leitura expressiva, respeitando a dinâmica do texto. Do ponto de vista do aluno que escuta, é importante que esteja atento para o ritmo e as imagens que o texto provoca, que serão discutidas depois da audição do poema. Note que a atividade de ler em voz alta aqui implica explorar os recursos rítmicos e melódicos do texto.

**Professor,** aprender a nomenclatura referente a esses conceitos não é essencial ao estudo do poema. Interessa que os alunos consigam perceber uma inovação formal, bem como o uso de recursos expressivos que contextualizam o poema em uma época de produção específica, isto é, que mostrem que ele tem motivação na vida social. Se dispuser de recursos, recorra ao site [www.portacurtas.com.br](http://www.portacurtas.com.br), apresente o curta *Hi-Fi*, dirigido por Ivan Cardoso, e aprofunde as características aí destacadas.



Faça um levantamento das obras ou antologias que contenham poemas de Ferreira Gullar disponíveis na biblioteca da escola, ou outra a que os alunos possam ter acesso, e sugira que, como atividade extra-classe, cada um escolha e copie, em folha separada, para compor um painel, um poema que seja de seu agrado e que possa ilustrar um dos aspectos estudados durante o desenvolvimento da unidade. Disponibilize, em um canto da sala, um espaço para exporem suas escolhas e estimule a turma a frequentá-lo e a trocar ideias sobre os poemas. Apresente aos alunos o filme *As sombras de Goya (2006)*, dirigido por Milos Forman (118 minutos, disponível em DVD), onde se pode observar, no contexto da Espanha do século XVIII, a finalidade social da arte.

Essas questões podem mostrar que os escritores (assim como os leitores) estão situados no mundo social, com valores, projetos políticos, histórias e desejos construídos como forma de agir na vida pública, daí dizer-se que os significados de um poema são historicamente contextualizados.

Uma vertente da produção de Ferreira Gullar, que tematiza os problemas sociais, deixando-os mais evidentes, é a chamada poesia social. Ela resulta da reação de alguns poetas a duas características consideradas dominantes entre as tendências literárias da época: o excesso de formalismo, que causava o distanciamento do público, e a alienação dos movimentos de vanguarda. A poesia social busca maior comunicação com o leitor e propõe o retorno ao verso, o emprego de uma linguagem mais simples e uma temática voltada para a realidade social. Para os poetas dessa tendência, poesia é veículo de participação política. O poema *Não há vagas* é um exemplo de poesia social, pois nele o eu-lírico reflete sobre o contexto social, as condições do dia a dia do povo brasileiro e a função da poesia.

**Professor**, após referir-se à oralidade, problematize a presença desse traço no poema *Mar azul*, anteriormente lido. Mostre que, apesar de ter uma natureza apoiada no aspecto rítmico, esse poema se presta melhor à visualidade, já que constrói uma imagem.

**movimentos de vanguarda:** a palavra vanguarda deriva do francês *avant-garde*, que significa “o que marcha à frente”. Artística ou politicamente, vanguardas são grupos ou correntes que apresentam uma proposta e/ou uma prática inovadoras. As vanguardas acreditam perceber ou compreender, antes de todos, aquilo que mais tarde poderá ser do senso comum.

## Estudo do texto

Dê tempo para que releiam o poema de Ferreira Gullar e, em grande grupo, antes de realizarem a tarefa proposta no Caderno do Aluno, provoque-os a deduzir: **Qual seria, na época de produção do poema, o assunto do poeta em uma mesa de bar? O que o incomodava? Quais eram suas aflições e desassossegos?**

**Professor**, uma alternativa para dinamizar a tarefa pode ser distribuir as questões entre os alunos e propor uma socialização final, à maneira de um seminário.

Encaminhe a realização de leitura crítica, propondo que formem duplas e examinem o poema *Não há vagas* a partir do roteiro que consta no Caderno do Aluno.

A leitura crítica permite recuperar o contexto de produção: quem escreveu, com que intenção, quem era o interlocutor imaginado pelo poeta, etc. Essa reflexão fornece elementos para os alunos reconhecerem as escolhas feitas pelo poeta entre os discursos circulantes, identificando, por exemplo, os usos da linguagem coloquial que são apropriados pela linguagem literária. Esses elementos de contexto devem ressurgir à medida que o roteiro proposto for discutido.

**Professor,** explore o poema de modo que os alunos apreciem como a linguagem literária atribui novos significados à realidade por meio da criação de associações inéditas. Ao falar nele, utilize os termos verso (cada linha do poema) e estrofe (cada conjunto de linhas de um poema) e explique, se necessário, o que significam. Observe que não são analisados todos os estratos de significação do poema, pois o objetivo da atividade é levar os alunos a realizar uma leitura crítica que enfoque a vinculação do poema/poeta com o contexto de produção.

Na socialização das leituras críticas, oriente os alunos a observarem que o poema está motivado pela situação de carência da população brasileira, o desemprego sinalizado pelo título *"Não há vagas"*, os elementos que compõem as preocupações da vida cotidiana (alimentos, luz, gás, telefone), os trabalhadores (funcionário público, operário). Na penúltima estrofe, contrariamente, o eu-lírico esclarece, enumerando o que cabe no poema: homem, mulher e fruta irrealis, por serem "sem estômago", "de nuvens" e "sem preço". Pode-se dizer que o poema vai do concreto

para o abstrato, o que motiva a declaração do eu-lírico de que "o poema está fechado" para aquilo que deveria caber no poema. Na última estrofe, a conclusão: por só ter espaço para coisas abstratas, ele "não fede nem cheira". A crítica recai sobre a poesia que é só sentimento, abstração. O poema mostra, então, que poesia é muito mais que versos e rimas.

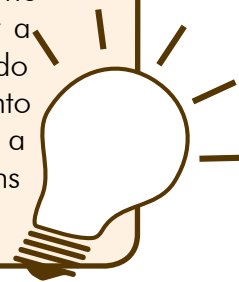
## Arte na Onda Jovem (Aulas 5, 6 e 7)

*Estas aulas introduzem o texto de opinião, apresentam seus componentes e destacam algumas estratégias de composição. Tratam de características contextuais (interlocutores e temática) e composicionais (modos de organização e estratégias comunicativas) e discutem recursos de linguagem ligados ao texto de opinião. Desenvolvem as habilidades de identificar o tema de um texto e distinguir fato de opinião; reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; diferenciar partes principais e secundárias de um texto e estabelecer relações entre elas; identificar e utilizar marcas linguísticas que revelam a interlocução, bem como as que constroem a argumentação em textos de opinião.*

### Preparação para a leitura

Esta atividade contextualiza o artigo que será trabalhado a seguir em seu suporte original e explora suas características. Para tanto, a atenção dos alunos deve ser dirigida

Se a escola dispõe de laboratório de informática, opte por realizar a leitura da capa na internet, de modo que os alunos explorem o conjunto do site da revista e até mesmo a seção que antecipa as reportagens ([www.ondajovem.terra.com.br](http://www.ondajovem.terra.com.br)).



para os modos de ler uma revista em situações não escolares. Apresente as ilustrações, as demais informações verbais contidas na capa do número da revista em que foi publicado o texto a ser lido mais adiante, bem como o título: *Onda Jovem*. Discuta as expectativas de leitura a partir da identificação desses elementos. Leve-os a imaginarem a experiência de um leitor jovem que tem em mãos esta revista ou a lê na internet: ele realiza seleções de textos, lê com certa finalidade, é atraído pelo conjunto da revista, a partir da capa.

## Leitura silenciosa

**Professor**, note que as atividades propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que ele venha a ser um leitor autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros discursivos como poemas, peças teatrais, canções, orações, gêneros nos quais isso é esperado. Lembre-se de que, durante avaliações externas, ou mesmo em concursos em busca de emprego, eles não poderão contar com o apoio da leitura oral. Mais importante ainda: se não aprenderem a ler silenciosamente, jamais lerão como se lê a maioria dos textos que circulam no mundo. A qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada por meio do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumpri-las, demonstra que soube ler o texto.

As perguntas formuladas no Caderno do Aluno têm o objetivo de dirigir a atenção para a finalidade da leitura. Por ser um texto de opinião, leva em consideração **a autoridade**

do autor em seu contexto de produção, uma vez que o leitor deverá julgar a pertinência dos argumentos defendidos. Por isso é importante retomar o que foi aprendido antes sobre Ferreira Gullar, a fim de que ele seja visto como voz autorizada ao emitir sua opinião.

**Professor**, esta é uma excelente oportunidade para acrescentar à caixa de leitura obras dos autores referidos no texto de Ferreira Gullar e, a partir deles, propor que realizem leituras extensivas por meio de contratos de leitura.

## Estudo do texto

A finalidade desta seção é explorar o léxico (em uma atividade a ser realizada em grande grupo) e a organização do texto (em pequenos grupos), levando os alunos a perceberem as características do texto de opinião.

Inicialmente, refira os três termos que aparecem no glossário no Caderno do Aluno (**Shakespeare, Sófocles, afrescos**): já ouviram falar em algum deles? Sugira então que, individualmente, leiam as questões de 1 a 5 e reflitam sobre elas. Em seguida, retome-as em grande grupo. Relacione a temática da revista ao texto (a discussão da capa viabiliza as inferências necessárias para isso).

Discuta as perguntas sobre o emprego do advérbio “tacitamente”. O que significa? Enumere com os alunos exemplos de coisas nas quais acreditamos tacitamente: seria interessante discuti-las se quiséssemos mudar algo em nossas vidas? Esse advérbio é importante não só neste texto. Em muitos textos de opinião, revelar posições tácitas, para refutá-las ou reafirmá-las, é um procedimento de argumentação.

Reflita com seus alunos sobre a palavra “incomunicabilidade”. Para tanto, faça a decomposição da palavra com o auxílio dos alunos, procurando a sua origem. Observe



a formação feita pelo acréscimo de prefixo e sufixo (derivação prefixal e sufixal), em tempos diferentes. Antes de proceder a essa discussão, consulte o dicionário e as gramáticas, a fim de preparar uma coleção de palavras que sejam conhecidas dos alunos e possam servir de apoio ao reconhecimento dos mesmos mecanismos que estão implicados na formação desta palavra. Em seguida, contextualize a palavra: seu emprego relativamente às artes pressupõe que são linguagens e pertencem ao fenômeno da comunicação. Feita a exploração do léxico, proponha que realizem nova leitura do texto, agora com objetivos mais definidos.

Peça que se reúnam em pequenos grupos e realizem a tarefa que aparece no Caderno do Aluno. Enquanto trabalham, observe a turma. Se tiverem dificuldade, oriente-os a examinarem detalhes da construção do texto. Auxilie-os a identificarem as teses apresentadas: a primeira, que revela o ponto de vista do autor, diz que “a arte tem uma finalidade”; a segunda, do senso comum, diz “a arte não serve para nada”. Uma vez identificadas as teses, fica mais simples para os alunos localizarem no texto os recursos/argumentos utilizados por Ferreira Gullar para defendê-las e/ou refutá-las. Da tese 1, explicação pessoal a partir da vivência do autor; exemplos; o autor é sensibilizado pela arte; há uma diferença entre a arte em ação e a arte em si; a arte serve para deixar o mundo mais belo, mais comovente, mais humano. Da tese 2, há pessoas que não são tocadas pela arte; exemplos; o espectador não é sensibilizado pela arte; a arte não tem uma finalidade prática.

Na discussão em grande grupo, problematize a pergunta que o texto se propõe a responder: Para que serve a arte? Retome as ideias de Ferreira Gullar, escrevendo-as no quadro: “ser tocado pela obra de arte”, “capacidade da arte de deslumbrar e comover as pessoas”, “a arte em si não serve para nada”, “a arte serve para tornar o mundo mais belo, mais comovente e mais

humano” e estimule os alunos a se posicionarem diante delas.

**Professor**, enquanto debatem, vá registrando no quadro as marcas linguísticas próprias da argumentação, utilizadas por eles. As tarefas propostas no Caderno do Aluno, na seção *Linguagem*, trabalham com essas marcas, visíveis na oralidade e também presentes no texto de opinião. Mostre-as. Você poderá retomar essas anotações ao longo do trabalho com a seção de *Reflexão Linguística*.

Com o auxílio dos alunos, retome os elementos importantes em uma situação de interação pela linguagem: **quem diz, a quem se dirige, o que diz, por meio de que recursos e em que contexto**. Observe que a comunicação não se reduz ao envio de uma mensagem com ideias e informações e à compreensão pelo destinatário (caso em que predomina a função informativa, denotativa ou cognitiva da linguagem), e, mesmo nesses casos, há uma interação constante entre locutor e interlocutor, ambos ativos na construção da interação. São também frequentes as vezes em que o produtor deseja que o **ouvinte/leitor aceite o que ele expressa** (e não apenas compreenda). Relacione essa característica ao texto lido, demonstrando que pertence a um gênero que se organiza acima de tudo por esse propósito: **persuadir seu leitor**. Em vista disso, diz-se que a língua não é apenas um instrumento de comunicação: ela é **ação sobre os interlocutores**, utilizada para convencer, persuadir, influenciar na formação de opinião ou levar a uma determinada ação do interlocutor. Nesse caso, a comunicação tem uma **finalidade argumentativa**, assim como o texto de Ferreira Gullar. Ao se questionar sobre a finalidade da arte a partir de sua própria experiência, o autor objetiva convencer seus leitores de que a arte serve para humanizar, embelezar e comover.

## Preparação ao estudo da linguagem

Antes do início da reflexão linguística, na próxima seção, organize, por meio de um debate oral, uma espécie de **coleção de temas polêmicos** (um *menu*), conforme sugerido no Caderno do Aluno. Provavelmente surgirão temas como futebol, formação de turmas, música, jogos, TV, relação com a escola e os professores, relações com os adultos de modo geral, violência, namoros, sexualidade, etc. O objetivo da lista é enumerar aspectos ligados ao cotidiano sobre os quais os alunos tenham opiniões e estejam acostumados a argumentar, ainda que apenas oralmente. Você pode lançar mão de perguntas do seguinte tipo para provocar a discussão: **Que temas você discute com seus colegas e amigos no dia a dia?**

Anote no quadro os tópicos em forma de lista e mantenha-a visível durante a realização das tarefas, recorrendo a ela para propor aos alunos a produção de períodos. A ideia aqui é que os alunos trabalhem um pouco sobre o nível da frase, refletindo sobre sua estrutura e possíveis significados. O trabalho, entretanto, precisa adquirir um sentido discursivo, ou seja, as frases devem formar pequenos textos. Para tanto, os tópicos da lista servirão de contexto: movimentando-se dentro de tópicos sobre os quais costumam argumentar, será possível aos alunos estabelecerem relações entre as frases e o conjunto de pontos de vista que conhecem sobre o tema. Depois, no momento da discussão das frases e períodos produzidos, estimule essa contextualização, refletindo tanto sobre a correção do que produzirem os alunos a respeito das convenções da escrita como sobre os pontos de vista que as frases produzidas revelam.

## Linguagem

Esta seção estuda estratégias linguísticas utilizadas no texto para construir a argumentação. O estudo não é exaustivo, concentra-

se em alguns recursos composicionais para a realização de pequenos exercícios, tarefas de comparação, organização de quadros de expressões e redação de períodos. O objetivo é que o aluno estabeleça relações entre as marcas linguísticas estudadas e o modo dialógico como se estrutura o texto de opinião lido, observando como a organização e o uso dos recursos são tão fundamentais quanto as informações para a construção de argumentos.

Observe que as atividades de linguagem não pressupõem apenas a resolução individual e silenciosa das questões, mas, ao contrário, propõem a interação entre os alunos. Permita que conversem, troquem informações, auxiliando-se mutuamente.

## Introdução ao diálogo persuasivo

Coloque no quadro os termos introdutórios do diálogo persuasivo (*Confesso que... Admito que... Sempre me intrigou... Muitas vezes pergunto a mim mesmo/mesma se... Sempre/ Uma vez ou outra, fico surpreso/surpresa/questiono se...*), listados no Caderno do Aluno. À medida que os discutir com a turma, amplie a lista com outras contribuições. Não deixe de examinar as explicações que estão no Caderno do Aluno, pormenorizando-as e exemplificando-as até ficar seguro de que houve compreensão, estágio fundamental para a consolidação da aprendizagem.

Aproveite esta ocasião para estabelecer relações entre as funções dos segmentos estudados e os modos como se estruturam sintaticamente. Mostre que as expressões têm uma estrutura tal que resultam na **formação de períodos complexos** por subordinação: a parte expressa pela oração principal estabelece uma relação entre locutor e interlocutor e, ao mesmo tempo, dá ao conteúdo da oração subordinada uma interpretação específica. Tome uma mesma oração subordinada e discuta os efeitos da troca da oração principal: o que significa cada uma das formas de expressão resultantes? Mostre também que fatos e experiências do autor es-

tarão descritos na oração subordinada e que o resultado dessa descrição e interpretação será introduzi-los como tópicos de um diálogo persuasivo. Por exemplo:

- **Sempre me intrigou o fato de que as pessoas tratam os personagens de novelas como se fossem reais.**

- **Admito que nunca atuei como técnico de futebol, mas as decisões de Dunga...**

- **Uma vez ou outra questiono se as provas da escola de fato servem para avaliar meus conhecimentos.**

- **Confesso que me incomoda o fato de os alunos do colégio, a partir de uma certa idade, conversarem e interagirem só com os membros da sua tribo, deixando todos os outros de fora.**

Cada uma dessas frases pode sofrer alterações na oração principal, e o resultado será avaliado pelo modo como dão início ao debate do tema expresso pela subordinada.

Conforme a proposta da tarefa, os alunos discutirão esses empregos. No texto de Ferreira Gullar, há vários casos, que vão construindo uma espécie de conversa com o leitor, até o fechamento com o emprego de “se me perguntam [...] respondo [...]”. Feita a discussão, construirão seus próprios períodos, utilizando as expressões listadas para introduzir debates sobre os tópicos que aparecem na lista que você colocou no quadro.

Escritos os períodos, em duplas ou individualmente, solicite aos alunos que leiam em voz alta e provoquem discussão para se certificar de que todos compreenderam o procedimento.

**Professor,** se julgar necessário, vá ao quadro e discuta também questões de ortografia, uso de pontuação e estrutura dos períodos de modo geral.

## Apresentação de argumentos e de pontos de vista

Em um texto com finalidade argumentativa, os pontos de vista e os argumentos podem ser apresentados diretamente como fatos ou explicitamente como opiniões do autor. Essa diferença vai ser estabelecida por meio do uso de diferentes **nexos**: advérbios, adjuntos adverbiais, conjunções, locuções mais ou menos fixas da língua, etc. Outro recurso para estabelecer essa diferença é o emprego de **períodos complexos**: neste caso, a oração principal vai afirmar a veracidade da subordinada ou explicitar que a subordinada expressa uma opinião. Chame atenção para essa diferença: às vezes é conveniente atenuar uma afirmação ao argumentar, pois sua asserção direta poderia causar desconfiança, intimidar o interlocutor ou até mesmo contradizer os argumentos que a sustentam, que não são fortes e inequívocos o suficiente. Além disso, ao afirmar algo diretamente em um texto, muitas vezes é preciso estabelecer nexos entre a afirmação feita e o que estava sendo dito antes. Discuta esses mecanismos com os alunos por meio da interpretação do texto, nas tarefas que seguem no Caderno do Aluno **1** e **2**.

Essas tarefas envolvem as duas seguintes afirmações:

- a) *A arte em si não serve para nada.*
- b) *A arte é tacitamente necessária.*

No primeiro caso (a), Gullar apresenta a afirmação como expressão da verdade e a utiliza no curso da argumentação – releia o texto: a afirmação de que a arte em si não serve para nada se articula com o que vinha sendo dito e com a função da arte que será estabelecida em seguida (nesse sentido, é importante aqui o emprego de “em si”, porque logo depois Gullar dirá que, no fim, a arte serve para alguma coisa, não em si, mas em sua relação com um contexto social e cultural).

No segundo caso (b), Gullar faz a afirma-

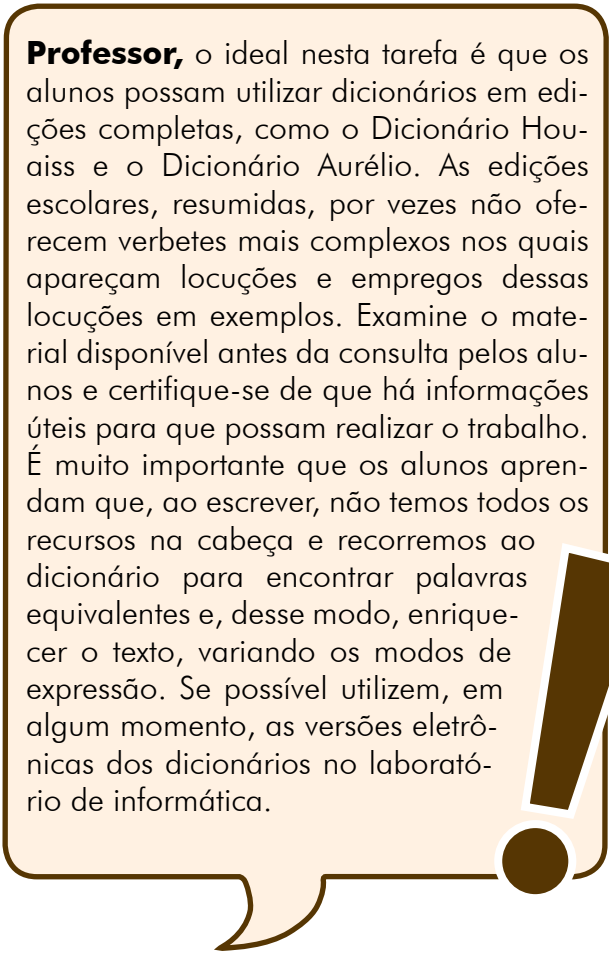
ção logo no início do texto, mas **não** como expressão da verdade: ele diz que a arte ser necessária é uma dedução sua, que é algo que lhe parece ser verdadeiro.

A discussão feita aqui, então, trata dessa diferença: de um lado, a afirmação direta de pontos de vista, como se fossem fatos, verdades; de outro, a afirmação de pontos de vista explicitando que são opiniões, posições do autor. Os dois modos de expressão têm funções importantes na construção de textos argumentativos. Chame a atenção de seu emprego neste texto, incrementando a sensibilidade para os mecanismos na leitura do texto.

Em seguida, para que façam o que é pedido na tarefa **3**, ofereça o dicionário como material de consulta para que os alunos, em duplas, possam ampliar o repertório de expressões que podem ser usadas para cada uma das seguintes funções:

- 1) apresentar um argumento ou ponto de vista como fato;
- 2) apresentar um argumento ou ponto de vista, explicitando que se trata de uma opinião do autor.

**Professor**, o ideal nesta tarefa é que os alunos possam utilizar dicionários em edições completas, como o Dicionário Houaiss e o Dicionário Aurélio. As edições escolares, resumidas, por vezes não oferecem verbetes mais complexos nos quais apareçam locuções e empregos dessas locuções em exemplos. Examine o material disponível antes da consulta pelos alunos e certifique-se de que há informações úteis para que possam realizar o trabalho. É muito importante que os alunos aprendam que, ao escrever, não temos todos os recursos na cabeça e recorremos ao dicionário para encontrar palavras equivalentes e, desse modo, enriquecer o texto, variando os modos de expressão. Se possível utilizem, em algum momento, as versões eletrônicas dos dicionários no laboratório de informática.



<p>Introduzem <b>um argumento ou ponto de vista como expressão da verdade</b>, articulando-o ao que estava sendo dito anteriormente em um debate, escrito ou oral.</p>	<p>Introduzem <b>uma afirmação como ponto de vista do autor, de modo explícito</b>; <b>suavizam</b> uma informação, ao apresentá-la como opinião e não como expressão da verdade.</p>
<p><i>Na verdade...</i>  <i>Na realidade...</i>  <i>De fato...</i>  <i>Com efeito...</i>  <i>Realmente...</i>  <i>Seguramente...</i>  <i>Certamente...</i>  <i>É certo que...</i>  <i>Não há dúvida de que...</i>  <i>O certo é que...</i>  <i>etc.</i></p>	<p><i>(Eu) acredito que...</i>  <i>Parece-me que...</i>  <i>Deduzo que.../Suponho que...</i>  <i>Creio que...</i>  <i>Penso que...</i>  <i>Do meu ponto de vista...</i>  <i>A meu ver...</i>  <i>Em meu julgamento...</i>  <i>Meu ponto de vista é o de que...</i>  <i>Estou convencido de que...</i>  <i>Até onde posso ver...</i>  <i>etc.</i></p>

Quando terminarem, promova a socialização e discussão das expressões encontradas e lembradas; produza no quadro uma lista de expressões a partir da contribuição dos alunos e acrescente outras para discussão. Indique então que concluam o exercício individualmente.

Na tarefa 4 (Caderno do Aluno), discuta as novas expressões acrescentadas: que contribuição fazem para o sentido das frases que integram? Que diferenças de sentido há entre elas?

Os alunos devem notar, na discussão, o contraste implicado no quadro da página 73:

- Na **coluna da esquerda**, estão expressões que reafirmam a verdade do ponto de vista apresentado e oferecem meios de articular essa afirmação ao fluxo do texto. Trabalhe sobre o texto de Gullar e mostre que a substituição de “na verdade” teria efeitos de sentido ali, não sendo possível utilizar qualquer uma das expressões. Quais seriam possíveis utilizar naquele contexto? Quais diriam algo levemente diferente naquele contexto? Em que outros lugares do texto poderiam aparecer?
- Na **coluna da direita**, estão listadas expressões que revelam a posição do autor sobre o que é afirmado. Que diferenças existem entre elas? Novamente, discuta com os alunos as semelhanças e as diferenças entre os modos de expressão sugeridos em termos de sentido. Por exemplo:

*Do meu ponto de vista, os jogadores da seleção brasileira devem ser liberados pelos clubes europeus em todas as convocações.*

*Suponho que deva ser uma exigência contratual a liberação de jogadores para participar de jogos da seleção de seu país de origem.*

Vá realizando substituições e discuta com os alunos os resultados: quais são as semelhanças e diferenças de sentido entre as frases?

Este é um bom momento para fazer uma revisão de questões de escrita. Por exemplo, chame a atenção para a separação das ex-

**Professor**, a discussão proposta solicita ao aluno que estabeleça contrastes entre as expressões usadas em diferentes contextos escritos e falados. Esse aspecto da reflexão tem dois propósitos. O mais evidente é sensibilizar o aluno para o significado da variação linguística, por meio do estabelecimento de associações refletidas sobre expressões linguísticas e as situações em que são utilizadas. Além disso, há o propósito de possibilitar que recorra ao conhecimento que já tem sobre expressões que cumprem essas funções argumentativas em contextos cotidianos, mais coloquiais, para aprender as expressões mais típicas de textos formais, escritos e falados. A equivalência, no plano do sentido argumentativo, entre as expressões menos e mais formais, ajuda a tornar mais clara a função das que são desconhecidas. Não se esqueça de que as formas mais coloquiais, o uso de gíria, etc., têm valores específicos que podem enriquecer uma gama de textos, emprestando-lhes características que sinalizam seu contexto, a identidade dos interlocutores e assim por diante; não são expressões erradas, pois têm uma finalidade própria.

pressões por vírgula: ao aparecer no início da frase ou intercaladas à frase, as mais longas serão separadas por vírgula e as mais curtas serão separadas opcionalmente:

*Do meu ponto de vista, os jogadores da seleção devem...*

*Os jogadores da seleção, do meu ponto de vista, devem...*

*Certamente, a convocação de jogadores que atuam na Europa...*

*Certamente a convocação de jogadores que atuam na Europa...*

Na tarefa 5 (Caderno do Aluno), discuta a produção de frases em voz alta, orientando os alunos para a clareza e a modalização dos argumentos usados, bem como para a variedade linguística mais adequada em diferentes contextos.

Na tarefa 6 (Caderno do Aluno), promova o fechamento da aula, possibilitando que os jovens avaliem as frases produzidas a partir dos critérios estudados.

Nesse fechamento, certifique-se de que o aluno:

- percebeu que há muitas maneiras de introduzir os tópicos de seu texto de tal modo que fique expresso que é um diálogo com fins argumentativos;
- estabeleceu uma distinção entre fazer afirmações como se fossem expressões da verdade e fazer afirmações como expressões de opiniões e pontos de vista do autor;
- ampliou seu conhecimento de nexos textuais que apresentam uma afirmação como expressão da verdade;
- ampliou seu conhecimento de nexos textuais que explicitam ser uma afirmação a expressão de uma opinião;
- percebeu que utiliza todos esses recursos na fala do dia a dia e que há expressões mais adequadas a contextos formais e outras mais adequadas a contextos informais;
- aumentou sua capacidade de revisar sua escrita para estruturar as frases conforme as convenções de pontuação e de estruturação da norma padrão do português.

## Arte na rua (Aulas 8 e 9)

*Estas aulas oportunizam o desenvolvimento da atitude investigativa para produzir textos de opinião. Possibilitam leituras para enriquecimento de informações e pontos de vista sobre o tema a ser discutido por escrito. As principais habilidades são: identificar a finalidade e obter informações em textos de diferentes gêneros; refletir sobre a função de nexos argumentativos.*

**Professor**, caso ainda não o tenha feito, este é um bom momento para devolver a correção do texto produzido na primeira aula.

81

## Preparação para a leitura

Inicie a aula perguntando a respeito do grafite: **Você já viu algum? Alguém faz ou conhece quem faça? O que pensam a respeito do grafite? Onde ele costuma aparecer?** Discuta as perguntas propostas uma a uma e, nas que envolvem a observação de imagens e leitura de pequenos textos, intercale discussão e leitura silenciosa, de modo ágil.

**Professor**, todos os textos que estão no Caderno do Aluno foram retirados de *sites* ou *blogs* e utilizam grafia variada para as palavras grafite (*graffiti*, *grafitto*) e pichação (*pixação*), nem sempre respeitando as convenções ortográficas. Caso você tenha tempo para isso, chame a atenção dos alunos para essa característica dos textos. Você pode sugerir que os alunos mantenham um registro das ortografias utilizadas e, depois, pesquisem no dicionário para descobrir que formas estão registradas em nossas convenções ortográficas. Discuta com os alunos, em seguida, os efeitos do emprego de formas ortográficas diferentes: o que motiva esse emprego?

A ideia aqui **não** é explorar os detalhes dos textos, mas oferecer informação e incorporá-la imediatamente à discussão oral. Após a manifestação dos alunos, informe que o grafite será tema das próximas aulas. Indique que será confeccionado um painel ou *blog*, conforme sua decisão, e sugira que

iniciem uma coleta de informações para fortalecer os argumentos a respeito do assunto.

## Leitura silenciosa

A leitura do texto será realizada por todos os alunos, obedecendo à mesma dinâmica já praticada anteriormente. Solicite que leiam e respondam à pergunta que antecede o texto. O objetivo dessa atividade é que os alunos se apropriem de informações sobre um assunto polêmico, que é o grafite.

## Estudo do texto

Encaminhe-os para responderem, individualmente, às perguntas da seção de estudo do texto, cujo objetivo é identificar a finalidade e obter informações em um texto polêmico: *Spray cabeça*.

Depois, socialize, em grande grupo, as respostas às questões de 1 a 4. Assegure-se de que os alunos fazem anotações do que aparece de diferente na discussão. O núcleo da tarefa aqui é fazer apontamentos que poderão ser úteis para a escrita dos textos do painel.

**Professor**, a variedade de textos oferecidos para leitura é importante porque é muito difícil escrever bem sobre algo que se desconhece: sempre, no trabalho com a escrita, será necessário combinar o repertório de conhecimentos que os alunos já têm e oportunizar seu enriquecimento. Aí sim será possível escrever bem.

## Novidades sobre grafite: troca de informações

Os textos sugeridos para esta tarefa ampliam informações a respeito do assunto, fundamentam inferências e possibilitam ultrapassar o senso comum. Informe que foram

produzidos com finalidades diversas, constituindo gêneros do discurso diferentes: **reportagem** e **texto de opinião**. Essa distinção deve permanecer no plano intuitivo, servindo de pano de fundo para a consolidação das aprendizagens sobre o texto de opinião, de natureza argumentativa.

**Professor**, se dispuser de mais tempo para desenvolver esta unidade, problematize de forma mais radical a discussão, investindo em maior consistência à elaboração do texto final. Faça os alunos observarem que coisas são ditas nas ruas em forma de grafite; aproxime essas expressões às dos poetas hoje canônicos (lembrando que esses também, na sua época, foram sujeitos que contestaram a sociedade, rompendo com padrões reconhecidos). Encaminhe a discussão para o espaço público, que é oferecido pela cidade e pelo qual transita o grafite – o que é público? O que é privado? Para quem é público? Para quem é privado? Ou ainda, onde está a juventude no meio disso tudo? E de qual juventude se está falando?

A organização da turma para essa atividade é fundamental. O trabalho deverá ser feito em grupos múltiplos de quatro, assegurando que cada texto seja lido por um número igual de alunos e possibilite, na segunda etapa, a formação de grupos mistos com representação de todos os textos lidos (a dinâmica é conhecida como “grupos xadrez”). Na etapa em que todos os alunos do grupo leem um mesmo texto, enquanto trabalham, circule entre os grupos e oriente-os a perceberem as estratégias argumentativas e a lerem criticamente o conteúdo dos textos. Peça que destaquem fatos, opiniões, ideias, informações apresentadas em cada texto e ressalte que elas serão utilizadas, primeiro, para a tarefa de troca de informações e, em

seguida, para a escrita de um texto de opinião sobre o tema.

Concluída essa etapa, reorganize-os em novos grupos representativos das quatro leituras (cada grupo terá alunos originalmente pertencentes aos grupos 1, 2, 3 e 4), possibilitando a troca entre eles das anotações realizadas. Estimule-os, então, a complementar ou acrescentar às anotações primeiras o que aprenderem do relato dos colegas.

Proponha que organizem um quadro com teses/argumentos coletados. Relembre que os argumentos colhidos nos textos subsidiarão a produção que será organizada e redigida nas próximas aulas. Se quiserem saber mais a respeito do assunto, no Caderno do Aluno, aparecem endereços eletrônicos onde poderão obter outras informações.

**Professor,** no Caderno do Aluno, aparece um quadro intitulado *Dica*. Nele, estão listados recursos de linguagem que servem à estruturação de sequências argumentativas em diferentes gêneros textuais. Este quadro resumo é assim apresentado por não haver sido focalizado especificamente na unidade e porque, supostamente, já vem sendo tópico de estudo durante a formação básica. Por exemplo, a formação de períodos complexos por coordenação, como o uso de conjunções adversativas, ou o estabelecimento de contrastes entre orações por meio de nexos como, *no entanto*, são fundamentais para a escrita de textos de opinião. Caso você constate que seus alunos não demonstram competência no uso desses recursos, planeje seu ensino como parte desta unidade ou, de preferência, como foco de uma nova unidade didática que integre tarefas de leitura, produção oral e escrita e reflexão sobre a língua. Os capítulos 25 a 27 do livro didático de Carlos Alberto Faraco (2003) para o ensino médio, listados nas referências deste caderno, podem fornecer interessantes sugestões.

## O valor artístico e cultural do grafite (Aulas 10, 11 e 12)

*Estas aulas propõem a elaboração individual de um texto de opinião escrito e a revisão de sua estrutura. As principais habilidades a serem exercitadas são: utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade; compreender e fazer uso de informações contidas nos textos; selecionar e utilizar argumentos pertinentes à defesa de um ponto de vista, relacionando-os a dados da realidade que lhes sirvam de apoio.*

### Planejamento e produção de texto

Oriente o trabalho individual e peça que registrem e defendam sua posição a respeito do assunto discutido – **o valor artístico e cultural do grafite** –, elaborando um texto de opinião que, depois, será disponibilizado em um *blog* ou em um painel a ser publicado na forma de mural, conforme sua decisão. É vital que a situação de interlocução (as condições de produção do texto) fique clara e bem orientada: como **produtores**, os alunos estarão propondo **aos demais colegas da escola** uma reflexão sobre o tema. Sugira que retomem o texto de Ferreira Gullar, *A beleza do humano, nada mais* e as anotações realizadas durante as aulas. Auxilie-os, utilizando o quadro, a elaborarem um roteiro para a produção, ressaltando os seguintes elementos:

**Interlocutor:** ao redigirem o texto, levar em conta o interlocutor, já que a linguagem deve ser adequada ao gênero e ao perfil do leitor;

**Ideia principal:** pensar em um enunciado (uma ou mais frases) capaz de expressar a ideia principal (a síntese de seu ponto de vista) que pretendem defender e anotá-lo;

**Argumentos:** desenvolver os argumentos um a um, procurando fundamentá-los bem, com explicações e exemplos. De pre-



ferência, cada argumento deve aparecer em parágrafo diferente;

**Conclusão:** pensar na melhor forma possível de concluir o texto: retomando o que foi exposto, confirmando a ideia principal, fazendo uma citação de algum escritor ou autoridade no assunto;

**Título:** dar ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.

**Professor,** antes da etapa de montagem do *blog* ou painel, leia os textos e faça devolução coletiva. Transcreva alguns parágrafos no quadro (mantenha anonimato) e proponha que sejam melhorados por meio da contribuição de todos.

## Revisão e reescrita do texto

Ao longo dessas aulas, circule, observe como trabalham, faça comentários. Não se restrinja a apontar erros relativos ao uso da norma escrita culta. Seu papel é apoiar os alunos para que aperfeiçoem os textos, qualificando-os e tornando consistentes seus argumentos. Ou seja, é muito importante que seus comentários dialoguem com os alunos, que estejam apoiados nos conteúdos dos textos, lançando novos entendimentos e desafios possíveis. As perguntas que aparecem no Caderno do Aluno para fins de revisão do texto podem ser retomadas por você em seus comentários e intervenções. Faça-os perceberem que a produção textual é um trabalho que supõe reelaboração e melhora, não é dado em sua versão final desde a primeira tentativa.

Depois, cada autor preparará o original que comporá o *blog* ou painel.

## Exposição dos textos de opinião

Considerando a decisão tomada em virtude das condições da escola e a disponibi-

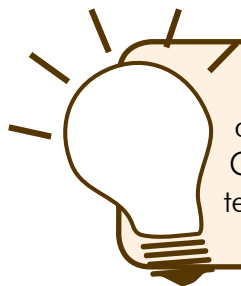
dade de tempo, encaminhe os alunos para a montagem e a organização do mural ou do *blog*. Escolha uma das alternativas sugeridas (veja as principais etapas a serem realizadas abaixo) ou outra, mas assegure que os textos produzidos sejam publicados!

### Mural

- Preparar o mural, fazendo um fundo com papel *craft*.
- Trazer de casa os textos produzidos na unidade, passados a limpo à mão ou digitados, com a indicação do nome do autor, e afixar no mural.
- Anexar também imagens relacionadas com os temas abordados.
- Dar um título ao mural, como Ponto de vista, Opinião ou outro.
- Expor o mural em lugar de bastante movimento na escola, como o pátio ou o corredor de entrada e saída, tornando-o visível para a comunidade escolar.

### Blog

- Escolher um grupo de voluntários que tenha familiaridade com a linguagem da internet ou pedir auxílio do professor de informática, se houver. O grupo/o professor criará o ambiente do *blog* e publicará os trabalhos da classe.
- Localizar um provedor que hospede gratuitamente o *blog*.
- Digitar os textos, em casa ou no laboratório de informática da escola, e repassá-los em CD ou por e-mail ao grupo coordenador.
- Divulgar o endereço do *blog* a todos os alunos da classe, que poderão acessá-lo quando quiserem e até publicar novos textos relacionados ao tema.
- Fazer a divulgação do *blog* em cartazes, informando o endereço e convidando os demais alunos da escola para visitá-lo, deixar comentários, opiniões, críticas, etc.
- Repassar o endereço do *blog* para amigos e parentes.



Os alunos poderão ser motivados a construir um painel na parte externa da sala de aula ou da escola, composto por elementos do grafite, com poemas de Ferreira Gullar, recortes de jornais, imagens, gravuras, etc., que serviriam de suporte para os textos produzidos.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMPOS, Augusto; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos (1950-1960)*. Cotia (SP): Ateliê Editorial, 2006.
- Cult*, ano 11, n. 124, maio 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3.ed. revista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DE NICOLA, José. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_; INFANTE, I. *Análise e interpretação da poesia*. São Paulo: Scipione, 1995.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0, dezembro 2001.
- Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5a. Instituto Antônio Houaiss/Objetiva, 2002.
- DOLZ et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. Curitiba: Base, 2003.
- \_\_\_\_\_; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários*. 8.ed. rev e ampl. Petrópolis: Vozes, 1992.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO E.; MÜLLER, A. L. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: Parábola, 2006.
- GOLDSTEIN, Norma. *Análise do poema*. São Paulo: Ática, 1988.
- GULLAR, Ferreira. *Toda poesia (1950-1999)*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- INGARDEN, R. *A obra de arte literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1965.
- LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1992.
- MENEZES, Philadelpho. *Poética e visualidade*. Campinas: Unicamp, 1991.
- NEVES, Maria Helena Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- ONDA Jovem. São Paulo, ano 1, n. 3, nov. 2005/ fev. 2006. Disponível em: [portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/DD3B4BC84EAC6FEA03257153004F95C9?OpenDocument&pub=T&proj=Liter al&sec=Entrevista](http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/DD3B4BC84EAC6FEA03257153004F95C9?OpenDocument&pub=T&proj=Liter al&sec=Entrevista). Acesso em: 19 ago. 2007.
- Revista MTV, jun. 2007.
- Veja, edição 2037, 5 dez. 2007.
- [www.artgraffiti.net](http://www.artgraffiti.net). Acesso em: 22 set. 2008.
- [www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/04/080409\\_grafitebrasilexposicao\\_np.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2008/04/080409_grafitebrasilexposicao_np.shtml). Acesso em: 08 abr. 2008.
- [www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/desenhista/grafite.html](http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/desenhista/grafite.html). Acesso em: 22 set. 2008.
- [www.imagenlatina.com/site/cultura\\_grafite.html](http://www.imagenlatina.com/site/cultura_grafite.html). Acesso em: 15 jul. 2008.
- [www.xenia.com.br/jornal/grafite2.htm](http://www.xenia.com.br/jornal/grafite2.htm). Acesso em: 19 set. 2007.
- [www2.pucpr.br/educacao/corpodamateria/CdM\\_01/cdm\\_01\\_codigos.htm](http://www2.pucpr.br/educacao/corpodamateria/CdM_01/cdm_01_codigos.htm). Acesso em: 21 mar. 2007.

Este caderno teve a colaboração de Bibiana Cardoso e Simone Soares.





**Língua Estrangeira  
Moderna  
Espanhol e Inglês**

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Letícia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti



# Ler, escrever e resolver problemas em Língua Adicional: Espanhol e Inglês

(...) o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto (FREIRE, 1996, p. 82-83)<sup>1</sup>.

## Professor,

Os Cadernos que estamos apresentando aqui têm um duplo objetivo: por um lado, pretendem provocar e estimular o aluno, ao aprender uma língua adicional, a pensar sobre si mesmo e sobre o seu contexto para que possa participar dele e intervir nele a partir de outras percepções socialmente construídas de sua realidade; por outro, pretendem provocar e estimular o professor, ao ensinar uma língua adicional, a refletir sobre sua aula como oportunidades de participação e de circulação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita na escola e fora dela.

E o que a língua adicional tem a ver com isso? Entendemos que a aula de língua adicional é um lugar privilegiado para promover oportunidades de releituras da realidade. É olhando para o outro que podemos conhecer a nós próprios, refletir e redimensionar nossos papéis e nossas ações. Através do discurso do outro, da perspectiva do outro, da língua do outro, que nos damos conta do que nós próprios fazemos e valorizamos. Nessa perspectiva, e entendendo que a escola visa ao desenvolvimento da cidadania, as unidades aqui propostas são organizadas com base na seleção de textos que circulam na sociedade e que tratam de temáticas como identidades, diversidade e igualdade, justiça

social, valores, meio ambiente, organização da sociedade, dentre outras. As tarefas sugeridas a partir desses textos buscam propiciar, através de experiências (ler, ouvir, falar e escrever) motivadoras e bem-sucedidas com a língua adicional, a confiança, o autoconhecimento e a participação do educando em uma maior variedade de práticas sociais na língua adicional e na língua portuguesa em sua comunidade e em outras.

Mas como ler e escrever em língua adicional sem, primeiro, ter os conhecimentos básicos de vocabulário e da gramática da língua? Entendendo que a aprendizagem é mais eficaz se o objeto de ensino faz sentido para o educando, a proposta aqui é organizar o currículo em torno de temáticas e gêneros do discurso e não de vocabulário e de itens gramaticais. A gramática e o vocabulário da língua adicional são foco de todas as unidades, mas sempre servindo aos propósitos de comunicação (compreensão e produção) propostos nas tarefas: o contexto de comunicação, portanto, define e justifica a seleção e a prática dos recursos linguísticos de cada unidade. É importante salientar que isso significa que a progressão curricular é feita através de novas temáticas e novos gêneros de texto (orais e escritos): as habilida-

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 30. ed. São Paulo: 1996, Paz e Terra.

des e os aspectos linguísticos poderão ser retomados ao longo do ensino básico todas as vezes que os textos trabalhados justificarem seu uso para a realização das tarefas. Dessa forma, estarão sempre contextualizados e a serviço de novas práticas de uso da língua adicional (e da língua portuguesa).

Então, o que fazer em sala de aula? Para aprender a usar uma língua em contextos comunicativos diversos, precisamos ter oportunidades de vivenciar exatamente isto: usar a língua com propósitos e interlocutores variados. Por isso, o trabalho com texto (oral e escrito) é o foco do ensino aqui proposto desde a primeira aula. As perguntas sobre os textos, as instruções das tarefas e a discussão em aula podem ser feitas em português e, ao longo da trajetória do ensino básico, gradativamente, podem passar a ser feitas na língua adicional. Cabe a você, professor, fazer as pontes necessárias para que, aos poucos, o aluno se sinta confiante para compreender e produzir textos orais e escritos na língua que está aprendendo.

Conforme detalhado no documento da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna, um projeto político e pedagógico que vise à educação linguística e a ampliação da participação do educando nas práticas sociais pressupõe que o aluno deva ter, na escola, oportunidades para:

- **Ler:** (Re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Ou seja, para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações

ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares.

- **Escrever:** Produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade. Da mesma forma que a leitura, a escrita envolve codificar letras, sons, imagens, gestos para expressar significados possíveis, participar da construção de sentidos do texto, usando o conhecimento prévio e o repertório de recursos expressivos das linguagens que conhece, selecionar e usar esses recursos, adequando-os aos propósitos e interlocutores pretendidos, e analisar criticamente o texto construído como atualização de um determinado contexto de produção impregnado de valores sociais. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de escrita. Ensinar a escrever ou formar autores do seu dizer significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares.
- **Resolver problemas:** A resolução de problemas envolve dois âmbitos complementares. Em um deles, ao ler e escrever, o próprio encontro do sujeito com cada novo texto implica desafios, ou seja, não há lugar para exercícios mecânicos na relação do aluno com o texto: o texto mesmo é um lugar de resolução de problemas, exigindo do leitor/escritor a integração simultânea de várias práticas complexas. Em um outro âmbito, mobilizar o texto para a expressão de si e para a compreensão da realidade é também resolver problemas. As informações, os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto podem ser postos em ação pelo aluno para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma mais autônoma e responsável.

Com base nos pressupostos acima, você encontrará, no Caderno do Aluno, no Caderno do Professor e no Referencial Curricular Língua Estrangeira Moderna (e também Língua Portuguesa e Literatura), sugestões para a definição de temáticas e de gêneros do discurso relevantes para o contexto dos alunos no ensino fundamental e no ensino médio, orientações quanto à seleção de conteúdos e as habilidades e competências implicadas nessa seleção, exemplos de tarefas e projetos a serem desenvolvidos e orientações para a progressão curricular e para o planejamento de sequências didáticas. Essas propostas devem ser vistas como direções possíveis a serem tomadas e sugestões para serem adaptadas e (re)contextualizadas na escola em que você atua, para responder e ir ao encontro das especificidades e necessidades desse contexto.

Esperamos que o conjunto de documentos propostos aqui (Caderno do Aluno, Caderno do Professor, documento da área de Língua Portuguesa, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna) seja um estímulo para a reflexão sobre os objetivos e as práticas de ensino de língua adicional na escola e para a busca de outros olhares no intuito de compreender melhor o nosso próprio fazer pedagógico e, assim, podermos lançar novos olhares sobre ele e re-dimensioná-lo na busca de práticas de ensino comprometidas com a produção e a construção conjunta do conhecimento.

*Como professor, preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 1996, p. 68).*

## Referências:

Materiais em áudio e vídeo que acompanham os Cadernos do Professor (Espanhol e Inglês):

### 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries Ensino Fundamental

#### Espanhol:

*Clandestino* – CD: Manu Chao, *Clandestino*, Virgin: 1998.

*Me gustas* – CD: Manu Chao, *Próxima estación... Esperanza*, Chewaka-Virgin: 2001.

Clipes: *Clandestino* – Manu Chao, disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=Btx2eiQ2gKs>, acesso em: jul. 2008.

#### Inglês:

*Jenny from the block* – CD Jennifer Lopez, *This Is Me... Then*, Sony-BMG: 2002.

Clipes: *Jenny from the block*, disponível em: [www.youtube.com/watch?v=HRFmAYh3aRc](http://www.youtube.com/watch?v=HRFmAYh3aRc), acesso em: ago. 2008.

### 1<sup>o</sup> ano Ensino Médio

#### Espanhol:

NGO *Lead India*. Disponível em: [ngopost.org/story.php?title=Lead\\_India\\_-Times\\_of\\_Indias\\_search\\_for\\_](http://ngopost.org/story.php?title=Lead_India_-Times_of_Indias_search_for_)

*Indias\_next\_great\_political\_leaders-1*, acesso em: jul. 2008.

*Spot Cambio Climático*, Araceli Ganzalez. Disponível em [br.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U](http://br.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U), acesso em: jul. 2008.

*Revolución Energética*, disponível em [br.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM](http://br.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM), acesso em: jul. 2008.

#### Inglês:

NGO *Lead India*. Disponível em: [ngopost.org/story.php?title=Lead\\_India\\_-Times\\_of\\_Indias\\_search\\_for\\_Indias\\_next\\_great\\_political\\_leaders-1](http://ngopost.org/story.php?title=Lead_India_-Times_of_Indias_search_for_Indias_next_great_political_leaders-1), acesso em: jul. 2008.

### 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos Ensino Médio

#### Espanhol:

Trailer do filme *Tropa de elite*: YouTube - <http://br.youtube.com/watch?v=xDe7hhMMltQ>, acesso em: jul. 2008.

Trailer do filme *Cidade de Deus*: YouTube - <http://br.youtube.com/watch?v=NmkwG7ux3l0>, acesso em: jul. 2008.

#### Inglês:

Trailer do filme *Tropa de elite*: YouTube <http://>



br.youtube.com/watch?v=cb-rUfBTQ1g , acesso em: jul. 2008.

Trailer do filme *Cidade de Deus*: YouTube <http://es.youtube.com/watch?v=Djh5tGNj4Qw&feature=related>, acesso em: jul. 2008.

### Bibliografia recomendada:

ANDRIGHETTI, G.H. *Pedagogia de projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BAGNO, M. e RANGEL, E.O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.1, 2005. p. 63-81.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLINI, L.S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

BRASIL. Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: MEC/SEB. p. 85 – 124. Disponível em:

[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

BRITTO, L.P.L. *Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GARCEZ, P. What are we aiming at (Do we know it?) *Apirs Newsletter*, v.13, n.1, 2003. p. 2-4.

KLEIMAN, A.; MANTENCIO, M.L. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 517-527.

SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2001.

### Dicionários e gramáticas recomendados:

#### Espanhol

##### Para o aluno:

ALONSO, R. et. al. *Gramática básica del estudiante de español*. Madrid: Difusión, 2005.

DIAZ, M.; GARCIA-TALAVERA. *Dicionário Santillana para Estudantes - Espanhol Português e Português Espanhol*. São Paulo: Santillana, 2003

DICIONÁRIO COLLINS ESPANHOL-PORTUGUÊS/PORTUGUÊS-ESPANHOL. 2. ed. São Paulo: Editora Disal, 2005.

DICCIONARIO EN IMÁGENES –ESPANHOL-PORTUGUÊS. São Paulo: Santillana, 2002.

FANJUL, A. *Gramática de español paso a paso*. São Paulo: Moderna, 2005.

GALVE, J. A. *Mini Dicionário Larousse Espanhol-Português/Português-Espanhol – Essencial*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

HERMOSO, A.G. *Gramática de bolsillo*. São Paulo: Edelsa, 2006.

##### Para o professor:

CONEJO, E.; TROITIÑO, S. *Cuadernos de Gramática Española*. Madrid: Difusión, 2008.

CUADRADO, J. G. *Diccionario Salamanca de La Lengua Española*. São Paulo: Santillana, 2007.

GRAN DICCIONARIO USUAL DE LA LENGUA ESPANOLA – São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

HERMOSO, A.G. *Gramática del español lengua extranjera*. São Paulo: Edelsa, 1998.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. *Diccionario Señas de español*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

#### Inglês

##### Para o aluno:

CLARKE, C.; BURROWS, R. *Oxford English picture dictionary: English-Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

DICIONÁRIO OXFORD ESCOLAR PARA ESTUDANTES BRASILEIROS DE INGLÊS-PORTUGUÊS. São Paulo: Oxford University (Brasil), 2007.

KERNERMAN, L. *Dicionário password-English: dictionary for speakers of Portuguese*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LONGMAN DICCIONÁRIO ESCOLAR PORTUGUÊS-INGLÊS/INGLÊS-PORTUGUÊS. São Paulo: Longman do Brasil, 2008.

LONGMAN GRAMÁTICA ESCOLAR DA LÍNGUA INGLESA. São Paulo: Longman do Brasil, 2007.

MURPHY, R.; SMALZER, W. R. *Basic grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

NAKATA, R.; FRAZIER, K.; HOSKINS, B. *Let's go picture dictionary*. New York: Oxford University Press, 1999.

RAYMOND, M. *Essential grammar in use: gramática básica da língua inglesa - com respostas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TAYLOR, J. *Oxford photo dictionary: practice exercises for classroom use or self-study (Dictionary)*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WILLIS, D., WRIGHT, J. Collins. *Cobuild elementary English grammar*. HarperCollins, 2003.

**Para o professor:**

CAMBRIDGE ESSENTIAL ENGLISH DICTIONARY. São Paulo: Cambridge University (Brasil), 2004.

CARTER, R.; McCARTHY, M. *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

COLLINS COBUILD ADVANCED LEARNER'S ENGLISH DICTIONARY. Harper Collins, 2006.

HEWINGS, M. *Advanced grammar in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LONGMAN DICTIONARY OF ENGLISH LANGUAGE AND CULTURE. Essex: Addison Wesley Longman, 2005.

THOMSON, A. J., MARTINET, A. V. *A practical English grammar-book*. Oxford: Oxford University Press, 1998.





**Língua Estrangeira  
Espanhol**

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Letícia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti



## Professor,

Partindo do tema “Eu e os outros”, esta unidade tem como objetivo criar oportunidades para discutir e refletir sobre relações interpessoais: como expressamos o que sentimos, como interpretamos os sentimentos dos outros e como lidamos com as diferentes formas de agir e de expressar o que sentimos, com conflitos e com a busca por soluções.

Essas questões são complexas e delicadas. Para tornar a discussão mais leve e divertida, abordamos o tema através das histórias em quadrinhos da Mafalda, a mundialmente conhecida personagem do argentino Joaquín Salvador Lavado (Quino). Histórias em quadrinhos pertencem ao universo da faixa etária dos alunos e são apreciadas por crianças e adultos, por isso a escolha. Além disso, são relevantes para trabalhar elementos fundamentais da narrativa de ficção, como a caracterização dos personagens e o conflito central da história, além de elementos do humor e da ironia, tão frequentes na maioria das tirinhas.

Esse gênero do discurso também possibilita o trabalho com a língua adicional através de textos curtos e da análise de recursos linguísticos de forma contextualizada.

## Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com a leitura de gibis, conhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ler e para produzir um texto;
- Reconhecer a função social de histórias em quadrinhos, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa em histórias em quadrinhos;
- Identificar efeitos de ironia e o humor em histórias em quadrinhos;
- Compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.);
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais);
- Reconhecer e expressar características pessoais;
- Construir um conflito gerador de enredo e

## Objetivos

Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação às tirinhas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos) para a caracterização dos personagens e dos sentimentos que expressam em relação ao outro e para estabelecer os conflitos abordados.
- **Escrever:** Produzir uma história em quadrinhos em que é preciso colocar-se no papel de um personagem da história, adequando os efeitos visuais e linguísticos para expressar sentimentos e possíveis conflitos com o outro.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre relacionamentos interpessoais (especialmente com pais e amigos), sobre diferentes formas de expressar sentimentos e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções.

expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos.

## Conteúdos

- História em quadrinhos: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;
- Efeitos de sentido de recursos gráficos: uso dos balões de histórias em quadrinhos;
- Recursos linguísticos para descrever pessoas: adjetivos de características de personalidade, perguntas e possíveis respostas sobre características comportamentais e de personalidade;
- Recursos linguísticos para expressar sentimentos (*me encanta que, me enferma que*);
- Expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas);
- Expressões para expressar concordância ou discordância.

**Tempo previsto:** 6 aulas

### Material necessário:

Todas as tarefas desta unidade podem ser desenvolvidas no Caderno do Aluno. Para a elaboração do gibi da turma (aulas 5 e 6), os alunos vão necessitar de folhas, lápis de cor (ou canetinhas coloridas). Se você tiver acesso a histórias em quadrinhos em espanhol, leve para a aula para que os alunos tenham oportunidade de conhecer mais histórias.

## Mafalda (Aula 1)

A primeira aula tem como objetivo preparar o aluno para a leitura das tirinhas. As tarefas focalizam a habilidade de ativar e usar o conhecimento de mundo, a experiência anterior com a leitura de gibis, o conhecimento da LP e da LA para ler o texto.

### Preparação para a leitura

Todas as tarefas desta seção têm o objetivo de contextualizar o tema e o gênero do

discurso (histórias em quadrinhos) trabalhados para que, nas aulas seguintes, os alunos possam dedicar-se à leitura das tirinhas, e compreender os temas tratados e a relação desses com suas vidas.

As primeiras perguntas (1) são um convite para conversar sobre hábitos de leitura de gibis, personagens conhecidos e preferidos. Essa conversa inicial pode ser feita em grande grupo: o importante é que os alunos se deem conta de que não são iniciantes na leitura de tirinhas, que podem opinar sobre os gibis que conhecem, que sabem onde encontrar tirinhas e que têm um objetivo ao lerem esses textos.

O Caderno do Aluno apresenta também um quadro com informações gerais sobre a personagem Mafalda, seus amigos e o autor das tirinhas. Ele deve ser lido individualmente e em silêncio, para que depois os alunos completem o quadro da esquerda com as informações sobre o autor, sua nacionalidade, os personagens da história.

Ainda para preparar os alunos para a leitura, as tarefas seguintes (2 e 3) tratam de antever, a partir de ilustrações, algumas das características dos personagens: quais são seus traços marcantes, como são suas atitudes e comportamentos. Começa com uma pergunta referente a uma característica de Mafalda trazida pelo texto: *tiene una actitud comprometida ante el mundo*. Converse com o grupo sobre o que eles entendem por essa característica. Pensem juntos em adjetivos que podem caracterizar uma pessoa assim. Escreva no quadro as ideias da turma. A tarefa destaca a caracterização das personagens: quais são seus traços marcantes, como são definidas as suas atitudes e comportamentos. Com base nas expressões faciais e aparência de cada um dos personagens desenhados, os alunos devem inferir qual descrição corresponde a cada personagem. Observe que o nome de Mafalda já está escrito ao lado da sua descrição.

Antes de as duplas trabalharem sozinhas, você pode ler junto com a turma a descrição

de Mafalda proposta pelo material, comparando-a com as possibilidades de adjetivos que a turma pensou na tarefa anterior. Chame a atenção das duplas para a expressão facial dos desenhos (essa sensibilização ajudará na compreensão das histórias que serão lidas). As duplas, ao compararem suas respostas com as dos colegas, podem resolver dúvidas referentes à compreensão das descrições. Você também pode ajudar com o vocabulário e propor que pensem em mais adjetivos para caracterizar os personagens. Os exercícios que seguem propõem uma prática do vocabulário trabalhado a partir da reflexão sobre características de personalidade e comportamento comuns e diferentes entre aluno, personagens e amigos.

**Professor,** esta aula é fundamental para tornar a leitura possível. A ideia aqui é fazer o aluno se sentir confiante quanto ao que ele já sabe (sobre tirinhas, sobre a LA, sobre a interpretação de ilustrações) e fazer com que ele se dê conta de que pode e deve usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Caso eles não tenham esse conhecimento prévio, você mesmo e os alunos que têm essa experiência podem construir as pontes necessárias para preparar a leitura. Por exemplo, se alguns nunca leram gibis, leve a turma para a biblioteca ou traga tirinhas (de jornal, de revista) em português para a aula, para que os alunos troquem ideias sobre o que gostam de ler, com que personagens se identificam, etc.

## Bem-me-quer, mal-me-quer (Aula 2)

*Nesta aula, o objetivo é a leitura das tirinhas e a discussão do tema. As habilida-*

*des focalizadas são: estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, os efeitos de ironia e humor em histórias em quadrinho e compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais).*

## Leitura – Mafalda e seus amigos

Os alunos deverão fazer uma leitura rápida, centrada principalmente nas ilustrações, para que se deem conta de que podem compreender vários aspectos antes de ler o texto em língua adicional. As perguntas buscam levar o aluno a reconhecer os personagens Mafalda, sua turma e seus pais, e retomar o papel dos gestos e expressões corporais para a interpretação dos sentimentos expressos pelos personagens nas situações que estão vivenciando. Você também pode perguntar aos alunos se eles identificam algum tipo de conflito nas tirinhas e o que faz eles acharem que sim (ou que não).

**Professor,** lembre-se que esta tarefa **não** tem como objetivo a fala dos personagens – isso será explorado na próxima tarefa! Enfatize que as falas não sejam lidas e que as respostas para as perguntas tenham como base a leitura das ilustrações (das expressões dos personagens). A ideia é auxiliar os alunos a prestarem atenção nos detalhes das figuras, nos gestos, no olhar dos personagens e, a partir daí, nos sentimentos que estão expressando nas tirinhas e no que pode estar acontecendo na história. Essa primeira análise da linguagem não verbal das tirinhas será fundamental para apoiar a leitura das falas.



As tarefas 2 e 3 propõem a leitura mais detalhada de cada tirinha. Sugira que trabalhem em duplas para trocar ideias e opiniões em relação ao que leram e, assim, tornar a leitura mais divertida.

Na tarefa 2, o aluno é convidado a ler em silêncio e individualmente cada uma das tirinhas e depois a conversar com um colega sobre o grupo de perguntas que segue cada tirinha. As perguntas auxiliarão as duplas a interpretar o texto lido ainda que a totalidade das palavras das falas dos personagens não seja reconhecida.

Observe que, para a interpretação da tirinha I, as perguntas exploram a relação entre as expressões faciais das personagens e aquilo que elas dizem e sentem.

Como o significado de “hipocrisia” pode ser desconhecido pelos alunos, a última pergunta enfatiza a personagem Susanita, e depois a compreensão do aluno sobre a palavra. Se desejar, disponibilize o dicionário monolíngue de português para a consulta da turma.

A interpretação das tirinhas II e III pode exigir maior compreensão das falas dos personagens. Indique que, para todas as tirinhas, a linguagem não verbal dá pistas importantes para a inferência do significado das palavras não compreendidas. Para esclarecer alguma dúvida dos alunos, depois de respondidas as perguntas, o dicionário bilíngue pode ser consultado por eles para verificarem os significados de alguma palavra.

A tarefa 3 propõe a discussão sobre o relacionamento de Mafalda com os outros personagens. Dessa maneira, os alunos poderão confirmar ou ajustar a interpretação que fizeram das histórias, para que, finalmente, tenham espaço para a importante discussão sobre suas próprias relações interpessoais com a família e amigos, preparando-os para a produção das suas próprias histórias no final da unidade. A última pergunta propõe a reflexão sobre a leitura de tirinhas, sua função lúdica, para quem e por que seriam ou não engraçadas

e divertidas. Dessa forma, você estará discutindo com os alunos como esse gênero do discurso se insere no cotidiano das pessoas e com que propósito (por exemplo: entreter, criticar, discutir temas).

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões-chaves para a realização da tarefa. Oriente-os e auxilie sempre que necessário para que, aos poucos, eles possam se sentir mais confortáveis em lidar com essa língua, fazendo valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) e relacionando o que já conhecem com o novo contexto de uso. Estimule-os, dessa forma, a se arriscarem mais, tornando-se autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas. Além disso, note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente é ainda mais importante para que se tornem leitores autônomos. A leitura oral pode ser utilizada em gêneros discursivos, como poemas, peças teatrais, canções, gêneros nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se o aluno consegue cumprir as tarefas, demonstra que soube ler o texto.

## Diga aí! (Aula 3)

Esta aula concentra-se em alguns aspectos linguísticos que dão sentido aos textos analisados e na prática de recursos linguísticos para descrever e justificar estados de humor. As habilidades focalizadas são: compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.); reconhecer e expressar estados de humor.

### Estudo do texto

Os alunos irão explorar detalhadamente a função desempenhada por alguns recursos não verbais nas tirinhas (três pontinhos, formato dos balões, letras maiúsculas e em negrito) para que, reconhecendo esses elementos, possam se tornar leitores mais autônomos e proficientes de histórias em quadrinhos.

### Uso da língua

Esta tarefa explora os aspectos linguísticos presentes nas tirinhas, os quais poderão, depois, ser utilizados na produção de texto proposta nesta unidade. As questões propostas referem-se à descrição de estados de humor a partir de expressões fixas. Para auxiliá-los na tarefa 1, escreva no quadro outras expressões que têm um significado aproximado às trabalhadas na tarefa (*me encanta, me fascina, me enferma, me revienta, me enoja, me molesta, me irrita*). Comente sobre as sutilezas da diferença de uso entre uma expressão e outra.

Chame a atenção para o fato de que as frases (tarefa 2), para terem sentido, devem ser completadas com suas metades sintaticamente correspondentes. Sugere-se, no Caderno do Aluno, que o trabalho seja feito em duplas. O vocabulário utilizado nos

exemplos já foi trabalhado na interpretação das tirinhas; entretanto, se houver dúvidas sobre palavras usadas, incentive a inferência a partir do contexto frasal, ou a utilização do dicionário bilíngue.

As tarefas 3 e 4 dão voz ao aluno para que complete as frases de acordo com sua realidade. Você pode, em conjunto com a turma, trabalhar no quadro a conjugação dos verbos que eles forem necessitando para completar as suas frases (3). Observe que o quadro à direita (4) serve como suporte linguístico de exemplos que podem ser usados para completar as frases. Converse com os alunos sobre as opções listadas, pergunte sobre que outras tarefas adoram ou que os deixam irritados, e complete o quadro. Chame a atenção para os ajustes sintáticos que devem ser feitos para completar as frases propostas nesse exercício, utilizando, como exemplo a tarefa 2. Depois de realizá-lo, você pode escrever no quadro as frases produzidas por alguns alunos e discutir o sentido de cada uma, trabalhando com os ajustes linguísticos necessários.

**Professor**, o trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Na tarefa 2, explique a conjugação verbal dos verbos (*poner* e *dar*) no passado. A partir dos verbos que forem surgindo nas frases dos alunos, inclua na sua explicação a conjugação desses verbos. A colocação dos pronomes pessoais pode ser explorada nas frases da tarefa 2, bem como nas que forem sendo criadas pelos alunos.

## Mal-me-quer, bem-me-quer (Aula 4)

*Esta aula retoma a prática da leitura iniciada na aula 2. Os alunos estabelecem relações e fazem inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal; identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, os efeitos de ironia e humor em histórias em quadrinhos; compreendem e posicionam-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais).*

### Leitura – Mafalda e seus pais

As tirinhas propostas no Caderno do Aluno tratam da relação da Mafalda com seus pais: a imagem que ela tem deles e as suas expectativas com relação a eles. A tarefa 1 tem o propósito de orientar o aluno para uma leitura rápida, centrada principalmente nas ilustrações, para que ele se dê conta de que pode compreender vários aspectos antes de ler o texto em LA. As perguntas buscam levar o aluno a reconhecer os personagens (Mafalda, seus amigos e seus pais), e a retomar o papel dos gestos e expressões corporais para a interpretação dos sentimentos manifestados pelos personagens nas situações que estão vivenciando. Você também pode perguntar aos alunos se eles identificam algum tipo de conflito nas tirinhas e o que faz eles acharem que sim (ou que não).

**Professor,** lembre-se que esta tarefa **não** tem como objetivo a fala dos personagens – isso será explorado na próxima tarefa. As respostas para as perguntas devem ter como base somente a leitura das ilustrações (das expressões dos personagens e do entorno).

As tarefas que seguem (2 e 3) propõem a leitura mais detalhada de cada tirinha. Sugira aos alunos que trabalhem em duplas para trocar ideias e opiniões em relação ao que leram e, assim, tornar a leitura mais divertida. A tarefa 2 pede que reconheçam o enredo de cada tirinha a partir de duas perguntas. Com base na compreensão de que Mafalda não responde a pergunta que lhe fazem e que acaba distinguindo uma resposta esperada de uma mais analítica, os alunos são convidados a lerem mais duas tirinhas e a imaginarem qual seria a resposta completa de Mafalda.

Nas tarefas 3 e 4, o objetivo é aprofundar a discussão sobre a relação de Mafalda com os pais através da leitura de duas tirinhas, retomando alguns pontos já tratados e possibilitando a construção do enredo e a identificação dos conflitos e dos sentimentos expressos em cada uma delas. As perguntas d) e e) criam oportunidades para discutir as múltiplas facetas de um relacionamento,

**Professor,** insista com os alunos para que não traduzam todo o texto! Oriente-os e auxilie-os sempre que necessário para que, aos poucos, eles possam se sentir mais confortáveis em lidar com a LA, fazendo valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas), relacionando o que já conhecem com o novo contexto de uso. Estimule, dessa forma, que eles se arrisquem mais e se tornem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

Além disso, lembre que as tarefas propõem a leitura silenciosa e que a qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumprir as tarefas, demonstra que soube ler o texto.

que revelam como cada um vê as diferentes situações vivenciadas e o que se considera ser um bom (ou mau) pai ou mãe. Na última tarefa, em que os alunos são solicitados a completar um balãozinho com uma possível resposta de Mafalda, as respostas podem ser escritas em português, assim como nas perguntas anteriores. Quando as respostas forem retomadas em grande grupo, escreva como ficaria a fala de Mafalda se fosse dita em espanhol.

## Uso da língua

Nesta seção, os alunos poderão praticar o uso de recursos linguísticos relativos às descrições feitas dos personagens (através do uso de adjetivos), agora em situações mais pessoais, e uma estrutura presente em todas as tirinhas analisadas: perguntas.

Sugira que a tarefa seja feita em duplas ou em trios e, a partir do apoio linguístico oferecido nos quadros de perguntas – respostas (afirmativas e negativas) e comentários (expressões para expressar concordância

ou discordância)- os alunos pratiquem a LA. Estimule-os a buscarem outros adjetivos no dicionário. Dê as explicações necessárias para que eles possam realizar a tarefa com sucesso: por exemplo, explicando alguma expressão, a pronúncia e a entonação das expressões.

## A nossa cara! (Aulas 5 e 6)

*Estas aulas oportunizam aos alunos o uso do que aprenderam através da produção de um texto sobre si e sobre o relacionamento com os outros. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto; construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos; expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.).*

## Produção de texto

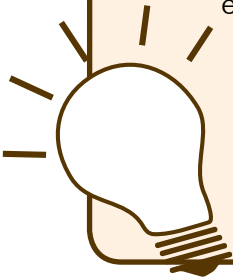
Nesta seção, busca-se relacionar a leitura das tirinhas com a realidade dos alunos e criar uma oportunidade de eles colocarem em prática o que aprenderam na unidade. As tarefas 1, 2 e 3 constituem passos necessários para a construção do texto: caracterizar os personagens, escolher o episódio a ser relatado e revisar o texto a partir da leitura e das sugestões de um colega. A revisão é construída a partir da discussão sobre os efeitos das tirinhas produzidas, colocando os alunos na posição de leitores. Aqui você pode retomar as características de histórias em quadrinho, suas funções sociais, e também as discussões acerca da forma leve e divertida na qual as histórias em quadrinhos tratam de sentimentos e relações. A proposta final é a criação do gibi da turma, com uma coletânea de todas as tirinhas produzidas, para ser exposta na biblioteca e lida por colegas da escola.

**Professor,** comente com a turma as diferenças de uso motivadas por razões geográficas (por exemplo, **vos** é o pronome de tratamento informal usado na variedade do espanhol do Rio da Prata; em localidades da Colômbia, como Medellín; em países da América Central, como Guatemala) e as mudanças na conjugação verbal e na tonicidade do verbo do uso do **tú** ou do **vos**.

Além disso, lembre-se também de comentar sobre o papel fundamental da entonação usada nas respostas e comentários propostos na tarefa (sempre lembrando que a Mafalda usa a variedade de espanhol do Rio da Prata). A expressão *callate*, por exemplo, pode ser compreendida como agressiva, dependendo da entonação que se use.

**Professor,** retome com os alunos os recursos linguísticos e visuais utilizados nas tirinhas de Mafalda, lembrando a relação do texto verbal e não verbal, o uso de imagens, gestos, expressões, letras, pontuação e balões para expressar os sentimentos dos personagens. Lembre também da assinatura do autor.

Discuta com os alunos sobre capas dos gibis que conhecem. Essa discussão os ajudará a pensar sobre como será a capa do gibi da turma. Também é preciso pensar como serão organizadas as histórias: por tema, por ordem alfabética do autor, por tipos de personagens, etc. Você pode levar alguns gibis para serem analisados em grupos. Outra possibilidade é pedir, com uma aula de antecedência, que tragam seus gibis preferidos, discutindo os pontos acima em grupos e comparando como são apresentados em diferentes gibis. Combine a divisão de tarefas para essa última tarefa: um grupo pode pensar em desenhos (personagem e cena) para compor a capa do gibi; outro grupo pode ser o responsável pelo desenho e pintura da capa; outro pela criação do título (e frases que podem aparecer na capa).



## Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido para novos propósitos: obter mais informações sobre Mafalda e sua turma e ler mais histórias em quadrinho. Retoma-se o conhecimento construído na unidade e amplia-se o uso das informações e do que foi aprendido em LA para além da sala de aula, estimulando

os alunos a lerem mais e a se divertirem com novas histórias. Leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, visitem os sites indicados. Eles podem anotar novas informações sobre a turma de Mafalda e selecionar tirinhas que gostaram para compartilharem com os colegas.

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

Outra possibilidade de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao seu contexto é solicitar que os alunos:

1. tragam para a sala de aula gibis de outros personagens, em espanhol, para ler, comparar, discutir os temas tratados;
2. preparem uma entrevista com os alunos da escola para fazer um levantamento dos gibis que leem e dos personagens preferidos e, com base nos resultados, construir gráficos (em espanhol) para serem expostos na biblioteca, junto com o gibi da turma.

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação proposta cria uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também que seja realizada a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.







**Língua Estrangeira  
Espanhol**

Ensino Fundamental  
7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Letícia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti





## Professor,

Partindo do tema “Os outros e eu”, o objetivo desta unidade é oportunizar a discussão sobre a importância do outro para a construção da nossa própria identidade, sobre como nossas escolhas, preferências e formas de agir podem revelar nossas origens e porque é importante manter a identificação com diferentes grupos. A proposta dessa reflexão é feita através de duas canções do cantor Manu Chao, que propiciam, além da contextualização necessária para o tema e para o estudo de recursos linguísticos, uma forma lúdica de trabalhar a língua adicional com os alunos.

Os gêneros do discurso “canção”, “clipe” e “nota biográfica” são parte do cotidiano da maioria dos jovens e, através da exploração do ritmo, das imagens associadas à canção, da letra e das informações sobre os músicos, podemos promover tarefas para que os alunos se posicionem em relação ao tema. A partir de canções que tratam de pertencimento, espera-se que, ao final da unidade, os alunos tenham refletido sobre o lugar de onde vêm e como seu comportamento revela (ou não) o pertencimento a diferentes grupos.

## Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência ante-

rior com canções, conhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ouvir, ler e produzir um texto;

- Estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (imagens em clipe, fotos, capa de CD);
- Localizar informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do clipe) em um texto;
- Reconhecer as funções sociais de notas biográficas e canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Identificar os efeitos referencial (biografia) e estético (canção) nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos;
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais);
- Compreender e expressar dados pessoais e preferências.

## Conteúdos

- Notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza informativa do texto;

## Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação a letras de músicas e a imagens a elas associadas, reconhecer os temas das canções e o ponto de vista de quem está falando;
- **Escrever:** Produzir um cartaz sobre si próprio, descrevendo suas origens e influências.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre suas origens e analisar como diferentes escolhas e comportamentos revelam seu pertencimento a determinados grupos; refletir sobre a influência do outro na construção da própria identidade.

- Canção: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza estética do texto;
- Perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências, pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos, formas interrogativas;
- Recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências.

**Tempo previsto:** 6 aulas

### **Materiais necessários:**

- Equipamento para reprodução de áudio e vídeo.
- Áudio (músicas): “Clandestino” – CD: Manu Chao, Clandestino, Virgin: 1998; “Me gustas tú” – CD: Manu Chao, Próxima estación... Esperanza, Chewaka-Virgin: 2001.
- Vídeo (clipe): “Clandestino” – Manu Chao, disponível no site [br.youtube.com/watch?v=Btx2eiQ2gKs](http://br.youtube.com/watch?v=Btx2eiQ2gKs)

## **Quem são esses caras?** (Aula 1)

*Esta aula prepara o aluno para trabalhar com as músicas Me gustas tú e Clandestino (ouvir e entender os temas das canções). As tarefas focalizam as habilidades de ativar o conhecimento de mundo e a experiência anterior com canções, a leitura de breves biografias para conhecer quem canta e por que esse conhecimento é relevante para a compreensão.*

## **Preparação para a compreensão oral e a leitura**

As tarefas desta seção contextualizam as músicas que serão trabalhadas na unidade

para que, nas aulas seguintes, os alunos possam dedicar-se à compreensão dos temas tratados e à relação desses com suas vidas. As perguntas podem ser discutidas em grande grupo ou em pequenos grupos: o importante é que os alunos possam se manifestar quanto aos seus hábitos ligados à música (cantores, bandas e tipos de música preferidos, temas abordados nas letras) e ativar conhecimentos prévios sobre músicas em espanhol e sobre o cantor Manu Chao. Converse com eles sobre o que já sabem e encaminhe para a próxima tarefa, na qual eles aprenderão mais sobre o cantor.

Aproveite para apresentar os países cuja língua oficial é o espanhol através dos mapas da América Latina e da Espanha (com suas regiões enfatizadas em cores diferentes).

Caso a turma não conheça nenhum cantor ou banda do mundo hispânico, você pode listar alguns que, nos últimos anos, estiveram na mídia brasileira, e apontar seus países de origem. Por exemplo, Shakira (colombiana, canta em espanhol e em inglês), RBD (ou Rebelde: grupo mexicano, famosos pela novela “Rebelde”; canta em espanhol, inglês e algumas regravações em português) e Daddy Yankee (cantor porto-riquenho precursor do estilo musical *reggaeton*, canta em espanhol e em inglês). Em seguida, pergunte aos alunos se conhecem o cantor Manu Chao. Se algum aluno conhecer o cantor, permita que informações sobre suas origens e estilo musical sejam antecipadas.

## **Leitura: Manu Chao – cantor de muitos mundos**

Nessa tarefa, é proposta a leitura da biografia de Manu Chao. Antes de ler o texto, estimule os alunos a inferir informações sobre o cantor a partir da observação da capa de CDs e a refletir sobre o gênero biografia. Essa primeira parte da tarefa pode ser discutida em grande grupo. Incentive-os a identificarem, no mapa da Espanha, as regiões de origem dos pais de Manu Chao; essa pode

ser uma oportunidade para comentar sobre as línguas faladas na Espanha.

A leitura da biografia tem como objetivo contextualizar o cantor e sua carreira. Peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa e individual dos textos no Caderno do Aluno, procurando as informações solicitadas para responderem às perguntas e completarem o quadro. As respostas podem ser depois confirmadas no grande grupo. Chame a atenção para a forma como lemos biografias cotidianamente, buscando as informações que nos interessam.

**Professor,** o objetivo desta tarefa de leitura é selecionar as informações relevantes para responder às perguntas e completar o quadro, para que os alunos se familiarizem com as origens e o estilo do cantor. Não é necessário que eles entendam todas as palavras e as informações. Orientar o aluno para uma leitura rápida, centrada principalmente na busca de informações, é proporcionar a prática de uma forma de leitura muito usada no cotidiano, por exemplo, quando passamos os olhos em manchetes de jornal para selecionar o que queremos ler, ou ao procurar um número de telefone em um guia ou alguma informação específica em um texto.

## Diz com quem andas, e te direi quem és! (Aula 2)

Nesta aula, são trabalhados alguns aspectos linguísticos com vistas à elaboração de um mural com informações sobre a turma. As habilidades focalizadas são: compreender e expressar dados pessoais e preferências

(nome, data e local de nascimento, origem, músicas que gosta, etc.). Os recursos linguísticos abrangem o vocabulário e as estruturas relevantes para perguntar e responder sobre esses assuntos (datas, línguas, pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos e formas interrogativas).

## Uso da língua

O objetivo desta seção é praticar o uso de recursos linguísticos relativos a informações pessoais e preferências, através de perguntas e respostas. A tarefa 1 promove a construção das perguntas e a tarefa 2, a prática. Peça aos alunos que trabalhem em grupos na elaboração de perguntas e auxilie-os, destacando o suporte linguístico dado pelo quadro, esclarecendo as dúvidas. Você também pode listar no quadro, com a ajuda da turma, al-

**Professor,** o trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. No quadro, você pode construir alguns esquemas com o auxílio dos alunos, para explicar ou retomar os pronomes pessoais, possessivos, pronomes interrogativos ou outras estruturas que forem necessárias para as tarefas propostas. Lembre-se, no entanto, que o mais importante nesta seção é o uso das perguntas para que eles se conheçam mais. De nada adiantam longas explicações se o aluno não tiver a oportunidade de entender o que pode dizer e as funções que pode desempenhar ao usar o vocabulário e as estruturas focalizadas. Os aspectos praticados aqui podem ser usados na tarefa de produção de texto, mais adiante.

guns verbos que podem ser necessários para fazerem as perguntas.

A verificação das respostas pode ser feita em grande grupo e, nesse momento, você pode chamar a atenção para a conjugação dos verbos utilizados.

A tarefa 2 propõe a prática das estruturas estudadas através de entrevistas com colegas. Nela, cada aluno entrevista dois colegas e responde a entrevistas também. Depois da tarefa realizada, você pode fazer um levantamento de quais são as línguas faladas pelos alunos na turma, as suas origens, gênero musical preferido, etc., e conversar com a turma sobre isso.

## O que dizem esses caras? (Aulas 3 e 4)

*Estas aulas têm como objetivo a compreensão das canções Me gustas tú e Clandestino e a discussão dos temas abordados com os colegas. As habilidades focalizadas são: ativar o conhecimento prévio para a compreensão oral e a leitura; estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal (letra da música) e não verbal (ritmo da música, imagens do clipe); localizar informações e palavras-chave em um texto; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais; reconhecer as funções sociais de canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais).*

## Compreensão oral Música I – “Me gustas tú”

Nesta tarefa, é estudado o trecho inicial da música “Me gustas tú”, de Manu Chao, na qual o autor expressa sua situação de

cidadão do mundo (misturando ritmos, narrações e canto), seus gostos e suas dúvidas frente às possibilidades que a vida lhe dá.

As perguntas **a**, **b** e **c** são respondidas com base na audição da música. Toque os minutos iniciais da música e converse com o grupo sobre o estilo da música. Se parece com algo que eles ouvem? Toque novamente o trecho inicial (4 primeiras estrofes) e peça que anotem algumas das coisas que Manu diz gostar na segunda estrofe. As perguntas **d** a **f** são respondidas com base na audição e na leitura da letra da música. Não traduza os versos. Caso seja necessário, explique que a primeira estrofe é aparentemente falada por uma mulher que não identificamos e, em seguida, parece que locutores de rádio dizem as horas. Estimule os alunos a acompanharem atentamente a música e a letra, dando sentido aos versos, de acordo com o que já sabem sobre a biografia do cantor, o ritmo da música e o que entendem da letra.

Depois da tarefa realizada, você pode fazer um levantamento das respostas dadas pelos alunos, retomando, por exemplo, a lista proposta na pergunta **b** e comparando com o que o cantor diz na letra da música. Muitas das perguntas propõem uma reflexão acerca de interpretações e possíveis relações na canção. Dessa forma, não há uma única resposta correta! Os países mencionados na canção também podem ser encontrados no mapa disponibilizado no Caderno do Aluno na primeira aula.

## Estudo do texto

O objetivo desta tarefa é aprofundar a interpretação do texto através da análise dos recursos linguísticos usados e da sua relação com o sentido dos versos e estrofes. A primeira tarefa estimula a reflexão sobre as razões que levam o autor a trocar de língua no meio da música. Mais uma vez, não há uma única resposta correta! Estimule a reflexão sobre a língua escolhida e sua relação com o que está sendo dito e as origens do autor. As perguntas seguintes visam a chamar

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos conhecer todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões chaves para a realização da tarefa. Sua função é de auxiliá-los, aos poucos, a se sentirem mais confortáveis em lidar com a LA, a fazer valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) para poderem relacionar o que já conhecem com o novo contexto de uso, a se arriscarem mais, a se tornarem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

a atenção para a sintaxe do verbo *gustar* e para a diferença de significado entre *gustar* e *querer* quando usados em relação a pessoas. A última pergunta propõe um fechamento à interpretação da letra da música.

## Uso da língua

Nesta seção, o aluno pratica a estrutura estudada na seção anterior (o verbo *gustar*). A primeira tarefa (quadro da esquerda) é a preparação para a segunda (quadro da direita), em que o aluno é convidado a reescrever uma estrofe da música.

## Preparação para a compreensão oral e a leitura

A proposta é a de contextualizar o tema da próxima canção de Manu Chao que será

estudada: a situação de deixar o país de origem e ir viver em outro país. Estimule os alunos a refletirem sobre as razões que levam uma pessoa a deixar a sua terra natal e sobre suas próprias origens. A discussão pode ser feita em grande grupo ou em pequenos grupos. Essa discussão inicial é fundamental para a tarefa de interpretação da música "*Clandestino*", em que o tema é expandido para a compreensão de como o autor circunscreve o sentido de clandestinidade.

## Música II – "Clandestino"

Para discutir o que a turma entende por "ser clandestino", você pode escrever no quadro algumas palavras que eles relacionam ao tema. Em seguida, passe o clipe **sem o som**, para priorizar a análise da linguagem não verbal. Leia as perguntas com os alunos antes de assistir. Depois, toque um trecho da música e comentem sobre seu ritmo e estilo. Siga rodando o clipe para que os alunos possam selecionar, das palavras que compreendem, aquelas que se relacionam com o título da música e com a discussão anterior sobre o que é ser clandestino.

## Compreensão oral e leitura

O objetivo desta seção é a interpretação da letra. Peça que os alunos escutem a música para conferir as palavras e versos que anotaram na tarefa anterior. Você pode anotar as palavras relacionadas no quadro.

As perguntas seguintes retomam a conversa sobre o significado de "*ser clandestino*", agora com base na letra da música. Nesta etapa, estimule os alunos a lerem atenta e silenciosamente a letra, para buscarem no texto as informações solicitadas. A proposta é que as perguntas orientem a interpretação, sem a necessidade de fazer a tradução da letra.

A discussão das respostas pode ser feita primeiramente entre as duplas e depois reto-

mada no grande grupo. Em seguida, a tarefa 3 propõe uma aproximação do tema à realidade do aluno: às vezes não se precisa estar em outro país para se sentir “clandestino”! Que sentimento pode ser esse? A conversa pode ser feita em grande grupo, ou em pequenos grupos.

## Uso da língua

Para concluir o trabalho com a música *Clandestino*, as tarefas desta seção visam a salientar algumas estruturas recorrentes na letra, praticando-as em uma situação mais pessoal.

A primeira tarefa faz a distinção entre versos em que Manu se auto define (“*estoy perdido en el corazón*”; “*soy una raya en el mar*”) e aqueles em que o verbo *decir* é utilizado com sujeito indefinido (“*me dicen el clandestino*”) e definido (“*dice la policia*”). Como os dois últimos casos podem causar maior dificuldade na compreensão de quem são os sujeitos e os objetos da frase, as perguntas **a**, **b** e **c** tratam dessa análise.

A tarefa 2 propõe o trabalho com o verbo *decir* e explicita a possibilidade de parafrasear os versos em destaque. Você pode ler as frases com os alunos e discutir porque se escolhe falar a frase de uma maneira ou de outra: há alguma diferença no sentido? Em seguida, estimule-os a construir suas próprias frases. Você pode elaborar com eles algumas possibilidades no quadro como exemplo. O dicionário bilíngue pode ser utilizado.

## A nossa tribo! (Aulas 5 e 6)

Estas aulas oportunizam aos alunos o uso do que aprenderam para produzir um texto sobre si e sobre suas influências (origens, músicas, bandas, etc.), construindo um cartaz. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto; construir um perfil sobre si mesmo, ex-

plicitando origens e influências para caracterizar de onde vem e a que grupos pertence.

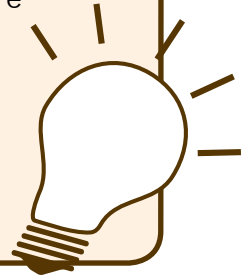
## Produção de texto

As tarefas 1, 2, 3 e 4 constituem passos necessários para a construção do cartaz: informações pessoais, informações sobre as raízes familiares, escolha de uma música que represente sua maneira de ser, informações gerais sobre o cantor(a) ou banda da música escolhida, fotos e frases que descrevam a forma como seus amigos o veem. O objetivo é sistematizar a discussão sobre a importância do outro na construção de nossa identidade e sobre os grupos com os quais nos identificamos.

Estimule a turma a conversar com os familiares para o preenchimento das fichas. Se eles não tiverem como buscar todas as informações, podem completar com o que conseguirem ou souberem.

Incentive os alunos a responderem à tarefa 3 em espanhol. Na elaboração dos cartazes em espanhol, lembre os alunos a acrescentarem a frase de como os outros os veem, retomando o que fizeram na tarefa 2 da seção *Uso da língua* (música “*Clandestino*”).

Retome com os alunos as discussões sobre o quanto as imagens e o título escolhidos para uma canção, clipe ou capa de CD podem expressar sentimentos e ideias dos cantores. Essa discussão ajuda os alunos na organização e no layout dos cartazes. Esse debate pode ser proposto novamente após a apresentação dos cartazes, analisando os aspectos que contribuíram para a leitura dos colegas.



O objetivo da tarefa 5 é colocar o aluno no papel de leitor e analista de texto. Incentive os grupos a conversarem sobre o que acharam da apresentação dos colegas, so-

bre o que já sabiam e o que não sabiam a respeito deles, e o que os surpreendeu. Você pode propor uma conversa com todo o grupo ao final dessa tarefa, convidando-os a expor suas análises e reflexões.

## Para além da sala de aula

Esta seção tem como objetivo criar oportunidades para ampliar o conhecimento adquirido, aprofundando alguns temas: línguas faladas no Brasil e a situação da imigração na Espanha. Uma forma de trabalhar a pes-

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

quisa feita pelos alunos é pedir que eles relembram dados interessantes que encontraram nos sites visitados.

Outra possibilidade de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao seu contexto é solicitar que, em grupos, os alunos pesquisem sobre

- músicas, cantores e bandas que seus pais gostam ou gostavam na sua idade;
- músicas, cantores e bandas que foram sucesso em diferentes épocas;
- diferentes estilos musicais;
- a história de diferentes bandas.

Com as informações que pesquisaram, os alunos construirão murais em espanhol para exporem e apresentarem para outras turmas e, assim, aprofundar a discussão sobre identidade, influências e pertencimento.

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também oportunizar a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

Não se esqueça de reservar um espaço na sua aula para que os alunos façam a sua autoavaliação e que possam discuti-las com a turma!

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.







**Língua Estrangeira  
Espanhol**

Ensino Médio  
1º ano

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Letícia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti



## Podemos mudar o mundo?

### Professor,

Partindo da temática “Podemos mudar o mundo?”, o objetivo desta unidade é oportunizar a reflexão sobre os problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje e discutir formas de buscar soluções coletivamente. Um dos modos de agir na sociedade em relação a esse tema é fazendo campanhas publicitárias para estimular ações conjuntas e conscientizar sobre quem precisa de ajuda, quem pode ajudar e qual é o lugar que ocupa nesse processo. Para estimular o trabalho coletivo, essa discussão é feita a partir de campanhas publicitárias, um gênero do discurso relevante para promover a leitura crítica: reconhecer e posicionar-se em relação à função persuasiva do anúncio e sua credibilidade. Esse gênero também possibilita o trabalho com a língua adicional através de textos curtos e da análise de recursos linguísticos de forma contextualizada. Espera-se que, ao final da unidade, o aluno tenha refletido sobre os problemas que a comunidade enfrenta e sobre como pode se engajar em diferentes causas na busca de soluções.

### Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência ante-

rior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ler e para produzir um texto;

- Reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias (convencer o leitor a participar), explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas, estabelecendo relações e fazendo inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (ilustrações, fotos, etc.);
- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender e produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um texto;
- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (liderança, campanhas, moradia);
- Identificar (na compreensão) e selecionar (na produção) os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos, explicitando a relação dialógica do texto;
- Expor um problema e propor uma solução.

### Conteúdos

- Campanhas publicitárias para estimular o

### Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação a campanhas publicitárias, reconhecer a função persuasiva e a credibilidade da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela.
- **Escrever:** Produzir uma campanha publicitária, adequando diferentes recursos de persuasão a públicos distintos.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre problemas relevantes ao contexto e sobre formas de solucioná-los, refletir sobre como convencer outras pessoas a se engajar em lutas coletivas.

trabalho coletivo: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza persuasiva do texto;

- Efeitos de sentido de recursos visuais e sua relação com os recursos gráficos;
- Uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo.

**Duração prevista:** 6 aulas

### **Materiais necessários:**

- Equipamento para reprodução de áudio e vídeo.
- Vídeos:

NGO "Lead India", disponível no site [http://ngopost.org/story.php?title=Lead\\_India\\_-\\_Times\\_of\\_Indias\\_search\\_for\\_Indias\\_next\\_great\\_political\\_leaders-1](http://ngopost.org/story.php?title=Lead_India_-_Times_of_Indias_search_for_Indias_next_great_political_leaders-1)

Campanha publicitária: Spot Cambio Climático, Araceli Ganzalez, disponível em [www.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U](http://www.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U);

Campanha publicitária: Revolución Energética, disponível em [www.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM](http://www.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM);

- Para a aula 3, se for escolhida a alternativa da brincadeira para a seção Uso da língua (referente à Campanha Publicitária II), será necessário elaborar e organizar o material para a tarefa 2: sacos (A e B) contendo problemas e sugestões elaboradas pelo professor (ver instruções da tarefa).

## **Quem é responsável? (Aula 1)**

*Esta aula tem por finalidade aproximar os alunos do tema e do gênero do discurso: a campanha de uma ONG que estimula novas lideranças para um mundo sustentável. O anúncio em vídeo é tomado como provocação para debate sobre o tema e tem a função de preparar o aluno para a leitura do texto em espanhol.*

## **Preparação para a leitura**

Antes de ler o texto, é importante ativar os conhecimentos prévios sobre o tema e o gênero do discurso que será trabalhado. Essas informações servirão para contextualizar o texto a ser lido (a função social de textos publicitários – convencer) e preparar o aluno para agir como um analista do texto. Caso não tenham esse conhecimento prévio, cabe a você que tem essa experiência construir as pontes necessárias para preparar a leitura, relacionando o conhecimento já existente com o novo, redimensionando ambos a novos contextos de uso da língua.

A tarefa 1 levanta a discussão sobre os temas: atitudes frente a problemas, liderança, trabalho coletivo. Os quadros servem para informar brevemente o que é uma ONG e qual é a missão da ONG que promove a campanha do vídeo. Discuta com os alunos sobre o que fazem as ONGs e como o termo *LEAD* se relaciona com esses objetivos (liderar movimentos e campanhas em prol de causas humanitárias).

A tarefa 2 focaliza a ativação do conhecimento prévio sobre o gênero campanha publicitária, suas funções, características e eficácia.

**Professor,** promova o debate sobre liderança e sobre problemas que podem ser solucionados coletivamente. Esse debate será útil mais adiante, na produção das campanhas. À medida que os alunos dão suas respostas, anote as contribuições no quadro. Faça-os refletirem sobre a utilidade e a eficácia de campanhas desse tipo, trazendo outros exemplos (lixo, dengue, aids, camisinha, câncer de mama) – você pode solicitar que os alunos tragam anúncios e panfletos para a próxima aula sobre campanhas que circulam na comunidade, para continuar a discussão. O conhecimento dos alunos sobre o tema e o gênero do discurso e as relações de sentido que constroem a partir do termo "liderança" poderão ser contrastados mais adiante com os do texto trabalhado.

## Participar é mudar (Aulas 2 e 3)

*Nestas aulas, o objetivo é ler um anúncio e assistir a um spot publicitário do Greenpeace Argentina e trabalhar os recursos linguísticos para expor problemas e propor soluções, estimulando o outro a agir. As habilidades focalizadas são: fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal; reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas; localizar e compreender informações e palavras-chave, efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais; identificar os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos; expor um problema e propor uma solução.*

### Campanha publicitária I - Preparação para leitura e leitura

Após ter construído com os alunos as condições para ler o texto na aula anterior, esta seção é dedicada à leitura propriamente dita e à prática de recursos linguísticos que compõem um texto publicitário. As tarefas têm por objetivo dirigir a atenção do aluno para a leitura que normalmente fazemos desse gênero do discurso: as perguntas referentes à campanha visam a compreensão do objetivo da campanha, da interlocução no texto (quem escreve para quem) e das representações dos participantes da situação de comunicação (o aluno está incluído no público-alvo da campanha?). Estimule a análise dos recursos verbais e não verbais usados como elementos persuasivos. A partir das palavras que eles já conhecem ou inferem, e com base na busca pelo significado de palavras novas, auxilie os alunos, através da leitura das imagens, a compreenderem os argumentos usados para persuadir o público dessa campanha. A tarefa também cria a oportunidade para

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) para os alunos significa dizer a eles que nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões chaves para a realização da tarefa. Como professor, sua função é de auxiliá-los, aos poucos, a se sentirem mais confortáveis em lidar com a LA, a fazer valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) para poderem relacionar o que conhecem com o novo contexto de uso, a se arriscarem mais, a se tornarem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

Além disso, note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que ele se torne um leitor autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros discursivos como poemas, peças teatrais, canções, orações, gêneros nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumprir a tarefa, demonstra que soube ler o texto.

o uso de dicionários bilíngues, o que pode ser feito em duplas, para que os alunos que já sabem usar os dicionários possam auxiliar os que não estão familiarizados com essa prática.

## Estudo do texto

A tarefa de leitura de campanhas publicitárias poderá ser aprofundada através da compreensão dos argumentos usados para persuadir o público-alvo e da avaliação de sua eficácia, considerando outros interlocutores e suportes possíveis. Discuta com os alunos sobre a importância de o autor da campanha pensar em quem quer atingir para selecionar os recursos mais adequados para sensibilizar o público para a causa. Enfatize o trabalho com recursos visuais e linguísticos relevantes para a construção da persuasão (itens **a**, **b** e **c**), estimulando a avaliação do texto quanto ao cumprimento da sua função social (itens **d**, **e** e **f**). Observe que no Caderno do Aluno, as tarefas estão sugeridas para serem realizadas em grupo!

## Uso da língua

Nesta seção, os alunos poderão explorar um aspecto linguístico presente na publicidade e usado para atrair a atenção do público leitor. A tarefa propõe que imaginem que a frase de impacto da publicidade lida seja usada em campanhas sobre outros problemas

ambientais (listados). Para completar a lacuna em branco, levante ideias com a turma. Você pode trabalhar com os alunos na criação da primeira frase, escrevendo no quadro as ideias que eles trouxerem e acrescentando outras. Dentre as construções possíveis está o uso do próprio substantivo oferecido pela tarefa (*¿Podés creer que el calentamiento global puede acabar con la vida humana en la tierra?*) ou de sua forma verbal (*¿Podés creer que el mundo está calentándose cada año?*). Esse recurso linguístico poderá ser utilizado pelos alunos mais adiante, na produção da sua campanha.

## Campanha publicitária II – Compreensão oral

As tarefas propostas nesta seção são de compreensão e análise de um spot publicitário de *Greenpeace Argentina*. A tarefa 1 propõe que o spot seja assistido inicialmente **sem som** para que, a partir das imagens e do texto escrito, sejam feitas inferências sobre o problema ecológico abordado na campanha e seu objetivo. Em seguida (tarefa 2), apresente o vídeo **com som** e proponha que, em duplas, os alunos confirmem as hipóteses às perguntas anteriores com base na fala da apresentadora. As perguntas que seguem buscam chamar a atenção para os recursos visuais e linguísticos relevantes para a construção da persuasão.

**Professor,** como as campanhas estudadas nesta unidade utilizam o pronome de tratamento informal *vos*, a conjugação verbal enfatizada nas tarefas das seções *Uso da língua* é a referente a esse pronome. Aproveite para comentar com a turma sobre diferenças de uso de pronomes de tratamento motivadas por razões geográficas (por exemplo, *vos* é o pronome de tratamento informal usado na variedade do espanhol do Rio da Prata; em localidades da Colômbia, como Medellín; em países da América Central, como Guatemala) e as mudanças na conjugação verbal e na tonicidade do verbo no uso do *tú* ou do *vos*. Você pode mostrar como seriam as frases se o pronome tú fosse utilizado.

O texto da campanha está transcrito a seguir.

Spot **Cambio climático** – Araceli Gonzales (30seg.) [www.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U](http://www.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U)

*“El cambio climático nos afecta a todos. Y sólo entre todos podemos evitar que sus consecuencias sean incontrolables. Unite vos también como socio de Greenpeace y ayudanos a detenerlo. Comunícate con nosotros al cero once cuatro mil cincuenta y cinco cincuenta y cinco. Con tu donación podés ayudar al Greenpeace a detener el cambio climático. Acordate cero once cuatro mil cincuenta y cinco cincuenta y cinco.”*

## Estudo do texto

Nesta seção, o aluno poderá aprofundar a compreensão do texto publicitário através da análise da estrutura linguística utilizada (imperativo) para estimular a participação do público na causa. Convide os alunos a refletirem sobre as estratégias de persuasão utilizadas no spot para, depois, compará-las às estratégias usadas na campanha em suporte escrito. Lembre-se de relacionar os recursos visuais e linguísticos e de promover a reflexão sobre a importância do público-alvo para as escolhas feitas.

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos conhecer todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões-chaves para a realização da tarefa. Sua função é de auxiliá-los, aos poucos, se sentirem mais confortáveis em lidar com a LA, a fazer valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) para poderem relacionar o que já conhecem com o novo contexto de uso, a se arriscarem mais, a se tornarem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

## Uso da língua

Nesta seção, o aluno poderá praticar essas estruturas de verbos no imperativo, pensando em outras frases que poderiam ser construídas para a publicidade (tarefa 1) e aconselhando os colegas a lidarem com outros problemas relacionados ao tema e a questões pessoais (tarefa 2).

A tarefa 2 também pode ser desenvolvida como uma brincadeira (em pequenos grupos ou com a turma toda). Você coloca as opções (A) e (B) em dois sacos diferentes. Um aluno tira uma tirinha do saco e lê o problema em voz alta para outro aluno, que responde a partir da sugestão que tirou do outro saco. Juntos, eles avaliam se a sugestão faz sentido. Se não, eles podem dizer o que sugeririam.

Caso você se decida pela brincadeira, você vai precisar montar o seu próprio material para esta tarefa. Construa problemas e sugestões que sejam relevantes para seus alunos. Todos os problemas e sugestões devem ser cortados em tirinhas e colocados nos respectivos sacos.

## O que é que eu faço? (Aula 4)

*Esta aula é uma nova oportunidade de trabalhar com campanhas publicitárias e recursos linguísticos para propor soluções, estimulando o outro a agir. As habilidades focalizadas são: estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal; sistematizar a função social de anúncios e campanhas publicitárias, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;*



localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais e identificar os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos; expor um problema e propor uma solução.

## Campanha Publicitária III – Compreensão oral

Nesta seção, a compreensão de campanhas publicitárias é aprofundada com a apresentação de outro spot produzido pelo Greenpeace Argentina para divulgação da campanha “Revolución Energética”. Analise com os alunos os objetivos da campanha publicitária e como a construção do texto contribui para isso. Como esse texto é mais longo, a análise é feita por partes e o foco é o vocabulário sobre o tema.

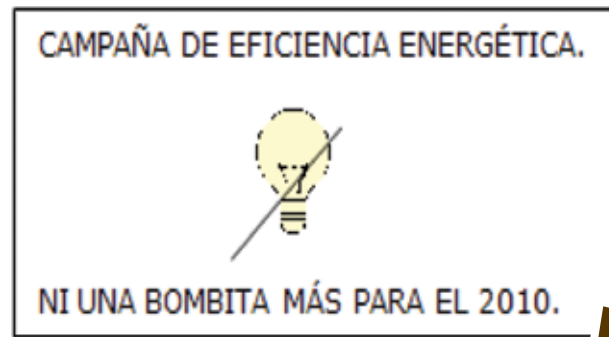
A tarefa seguinte propõe retomar a prática contextualizada de estruturas de imperativo.

O texto da campanha está transcrito a seguir.

Spot **Revolución energética** – Araceli González (1min13)  
[www.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=JGJmbPWjpKM&feature=related)

“Esta bombita, genera cambio climático. ¿Cómo? Es simple. Necesita mucho más electricidad que la de bajo consumo para producir la misma cantidad de luz. En nuestro país el noventa por ciento de la energía proviene de la quema de gas, petróleo y carbón. Estos combustibles son los principales emisores de gases que provocan el calentamiento global. Más lluvias, más sequías, más inundación. Y la pérdida del habitat de inúmeras especies. En pocas palabras, menos electricidad es igual a menos emisiones de gases que destruyen el clima. Contar con una iluminación eficiente es el primer paso fundamental. Por una eliminación total de las bombitas incandescentes para el dos mil diez, ayudanos a detener el cambio climático.”

A seção propõe que as perguntas de cada segmento sejam respondidas em duplas, possibilitando que as inferências e a compreensão do texto sejam discutidas com o colega. A análise por partes permite que as hipóteses sejam levantadas antes de assistir ao spot, o que ajuda no processo de compreensão do que será assistido. O primeiro grupo de perguntas se refere à primeira imagem da publicidade (abaixo). A imagem deve ser congelada para que as duplas possam responder.



**Professor,** você pode perguntar ao grande grupo como as duplas responderam às perguntas, verificando as hipóteses que levantaram e as justificativas.

Na sequência, pause o texto após a primeira frase (“Esta bombita genera cambio climático. ¿Cómo? Es simple.”) e solicite às duplas que respondam às perguntas sobre o tema e sobre a relação entre as lâmpadas incandescentes e a mudança climática.

**Professor,** alerte os alunos de que a continuação do vídeo explicitará a relação existente entre as bombitas e o cambio climático. Mais uma vez, as hipóteses podem ser comentadas em grande grupo. O vocabulário em espanhol referente às hipóteses pode ser escrito no quadro.

Em seguida, apresente todo o spot para que as hipóteses sobre a relação uso de “bombitas e o cambio climático” sejam verificadas. Como o texto é longo, a publicidade pode ser assistida mais uma vez para que palavras-chave que estão associadas à relação uso de bombitas cambio climático sejam enfocadas e anotadas. As perguntas seguintes enfocam o vocabulário trazido pela publicidade com relação às consequências do aquecimento global e a retomada dos objetivos da publicidade, levando em conta que, a primeira vez que a pergunta foi feita, ainda se tinham poucos elementos para o entendimento de que a campanha (argumentar contra o uso de lâmpadas incandescentes) primeiro informa o público sobre a relação existente entre o uso dessas lâmpadas e o aquecimento global e, depois, pede ajuda para que a mudança climática seja freada (ênfatizando a troca do uso de lâmpadas incandescentes pelas de baixo consumo). Ao longo do vídeo, as imagens acompanham o texto falado pela narradora e compartilham a tela com ela. No final da publicidade, a imagem sugere que temos que trocar um tipo de lâmpada por outro; a narradora segura ora um tipo de lâmpada, ora outro. Para que esses aspectos de construção imagética e textual sejam analisados, o vídeo pode ser repetido novamente.

**Professor,** o vídeo pode ser assistido mais vezes até que as duplas tenham conseguido listar as palavras-chave da relação proposta pela publicidade. A partir do vocabulário anotado, você pode ajudar na construção do entendimento do argumento utilizado pela publicidade.

## Estudo do texto

Nesta seção, o aluno poderá aprofundar a compreensão do texto publicitário através da análise das estratégias de persuasão utilizadas no spot. Estimule os alunos a opinarem sobre a eficiência da campanha e a propor mudanças, considerando as discussões prévias sobre a relação entre os recursos visuais e linguísticos e a importância do público-alvo para as escolhas feitas.

Como fechamento da seção, proponha uma reflexão sobre a economia de energia no contexto local (em casa, no bairro, na cidade).

## Uso da língua

Os alunos terão a oportunidade de revisar formas de estimular o outro a agir (uso do imperativo), criando frases para complementar a publicidade assistida e reforçar o pedido de ajuda da campanha para um público-alvo específico. A partir das ações propostas para ajudar a deter a mudança climática, auxilie as duplas a pensarem em frases em espanhol, usando estruturas no imperativo (afirmativo).

**Professor,** estimule o uso do dicionário bilíngue para a realização dessa tarefa. As frases criadas pelos alunos podem ser compartilhadas no grande grupo e escritas no quadro. A estrutura de imperativo na forma negativa, que não apareceu nas campanhas, pode ser estudada se utilizada na frase de alguma dupla.

## Abrace essa causa! (Aulas 5 e 6)

Nestas aulas, os alunos utilizam o que aprenderam na produção de um texto em espanhol que represente a realidade que conhecem, construindo uma campanha publicitária. As habilidades incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto e criar uma proposta de uma campanha; produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um anúncio publicitário, selecionar vocabulário e outros recursos linguísticos para construir efeitos de persuasão e de credibilidade em um determinado público.

### Produção de texto

Considerando que o desenvolvimento da leitura e da produção escrita está inter-relacionado, a produção escrita pode sistematizar o conhecimento sobre o gênero do discurso focalizado, contribuindo para aperfeiçoar a capacidade leitora crítica. Nesse sentido, a tarefa 1 solicita que os alunos, em grupos, construam uma campanha com a imagem fornecida, pensando no objetivo, no público que querem atingir e como vão construir o texto. Refletir sobre o público-alvo é fundamental, já que é ele que vai determinar a seleção dos recursos linguísticos a serem utilizados. Os alunos poderão retomar aqui os recursos linguísticos previamente praticados e usá-los para a construção de sua campanha. Incentive-os a voltar para as seções *Estudo do Texto* e *Uso da língua* e pensar em frases para a campanha.

Após a conclusão da primeira versão do texto, os alunos tomarão a posição de leitores e poderão avaliar o texto do outro grupo a partir dos critérios discutidos e estabelecidos pela tarefa no Caderno do Aluno. Estimule-os a revisar seus textos após receberem as sugestões dos colegas. Para

concluir, eles podem socializar a sua campanha e se posicionarem criticamente em relação às demais.

**Professor,** nesta seção, todas as etapas são de grande importância: a decisão sobre o problema a ser resolvido e sobre o público-alvo, o planejamento do texto, a escrita, a revisão do texto e a socialização dos textos. É tornando-se um melhor leitor que os alunos poderão se tornar melhores escritores e vice-versa.

### Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido em uma nova situação de comunicação. Retome o tema tratado e amplie o uso das informações e do que foi aprendido na língua adicional para além da sala de aula, fazendo novas relações com a vida do aluno.

A tarefa 1 propõe que os alunos relacionem as campanhas analisadas com a realidade do Brasil e do Rio Grande do Sul.

A tarefa 2 sugere que levem adiante as campanhas propostas e que sensibilizem a comunidade escolar para engajar-se. Incentive-os a continuar, expondo seus cartazes na escola, organizando oportunidades para a troca de ideias com outros alunos e exercitando a capacidade de liderança, através da organização de comissões para colocar algumas das campanhas em prática na comunidade. Esse trabalho pode ser feito em parceria com outras disciplinas.

A tarefa 3 propõe a busca por mais informações sobre a atuação do *Greenpeace*. Leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, visitem os sites indicados em busca das informações listadas. Após, eles podem compartilhar as informações com os colegas.

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

Outras possibilidades de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao contexto dos alunos é solicitar que eles:

- a) tragam para a sala de aula exemplos de campanhas feitas na comunidade, discutindo e avaliando sua eficácia;
- b) preparem uma entrevista para um líder comunitário e/ou escolar e, com base na entrevista realizada, reflitam sobre as razões que o tornaram líder e suas formas de atuação na comunidade;
- c) preparem uma entrevista com os alunos da escola para refletirem sobre sua participação em ações coletivas e, com

base nos resultados, construirão uma campanha (em espanhol) para aumentar ou qualificar a participação da comunidade escolar;

- d) listem problemas que existem na escola e construam um painel com instruções (em espanhol) sobre formas de participação para solucionar esses problemas. Lembre-se que todos esses projetos podem ser desenvolvidos com outros professores, caracterizando um trabalho interdisciplinar.

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.

Este caderno teve a colaboração de Fábio de Oliveira Vasques e Michele Saraiva Carilo nas tarefas de preparação para a leitura.





**Língua Estrangeira  
Espanhol**

Ensino Médio  
2º e 3º anos

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Letícia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti



## O Brasil no cinema: imagens que viajam

### Professor,

Partindo da temática “O Brasil no cinema: imagens que viajam”, esta unidade tem o objetivo de discutir a forma como o Brasil é retratado através de filmes brasileiros, seus *trailers* e cartazes. A proposta dessa reflexão é feita através de dois *trailers* e dois cartazes de filmes, *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*, que propiciam, além da contextualização necessária para o tema e para o estudo de recursos linguísticos, uma forma de relacionar a língua adicional com imagens e cenas de uma realidade conhecida. Os gêneros discursivos “*trailer*” e “*cartaz*” são parte do cotidiano da maioria dos jovens: compreender e produzir esses textos de forma crítica oportuniza o debate sobre as representações que veiculam, para quem e com que objetivos. Através de tarefas que estimulam os alunos a se posicionarem sobre as temáticas abordadas nos filmes (costumes, valores e comportamentos), espera-se que, ao final da unidade, tenham refletido sobre os retratos do Brasil que o cinema mostra no país e no exterior e sobre qual retrato de si próprios e do lugar onde moram gostariam de apresentar, e para quem.

nhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ler e para produzir um texto;

- Reconhecer a função social de *trailers* e de cartazes de filmes, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;
- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do *trailer* e de cartazes);
- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira);
- Compreender e expressar características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar a sua história;
- Produzir um cartaz, usando recursos visuais e linguísticos para alcançar o propósito desejado (divulgar um filme).

### Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com *trailers* e cartazes de filmes, co-

### Conteúdos

- *Trailer*: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;

### Objetivos

Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler**: Posicionar-se criticamente em relação a *trailers* e cartazes de filmes, refletindo sobre o papel que desempenham e sobre os recursos utilizados (visuais e linguísticos) para representar valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira.
- **Escrever**: Produzir um cartaz para divulgar um filme sobre uma história que querem contar. Selecionar imagens e texto, adequando os efeitos visuais e linguísticos para um público específico.
- **Resolver problemas**: Refletir sobre as representações do Brasil em filmes brasileiros, sobre formas de construir e interpretar a realidade, sobre conflitos e possíveis soluções.



- Cartaz de filme: circulação social e funções, modos de organização e natureza informativa do texto;
- Efeitos de sentido de recursos gráficos: aspas, ordem de apresentação de informações;
- Efeitos de sentido de recursos visuais: sua relação com os recursos gráficos;
- Recursos linguísticos para opinar sobre um filme e narrar o seu enredo: adjetivos positivos e negativos; verbos no passado, artigos definidos e indefinidos; preposição *em*;
- Recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras.

**Tempo previsto:** 6 aulas

**Material necessário:**

- Vídeo:  
Equipamento para exibição de vídeo.
- Vídeos:  
Trailer do filme *Cidade de Deus*, disponível em [www.br.youtube.com/watch?v=NmkwG7ux3l0](http://www.br.youtube.com/watch?v=NmkwG7ux3l0)  
Trailer do filme *Tropa de elite*, disponível em [www.youtube.com/watch?v=xDe7hhMMLtQ](http://www.youtube.com/watch?v=xDe7hhMMLtQ)

## Retratos do Brasil (Aula 1)

As tarefas desta aula têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio para contextualizar o tema e o gênero do discurso trailers, reconhecer a função social, a organização textual e componentes desse gênero, estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal, compreender seus efeitos de sentido e relacionar o tema com suas vidas.

### Trailer I – Preparação para a compreensão de texto

As perguntas no Caderno do Aluno são um convite para conversar sobre os elemen-

tos que compõem um *trailer*, suas funções (apresentar o filme e atrair o público para assistir a ele) e as estratégias usadas para atingir esses propósitos.

**Professor**, lembre-se que este momento é fundamental para a compreensão. A ideia aqui é fazer o aluno se sentir confiante quanto ao que ele já sabe (sobre *trailers*) e fazer com que ele se dê conta de que pode e deve usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Caso você veja que eles não têm esse conhecimento prévio, você e os colegas que têm essa experiência podem construir as pontes necessárias para a preparação de todos. Por exemplo, se alguns não se lembram de ter assistido a *trailers*, você pode comentar sobre filmes que estão sendo anunciados em canais de televisão aberta para a próxima semana, pedir que reparem em como são esses anúncios, perguntar para a turma se alguém lembra do que foi anunciado, nome do filme, história, o que foi mostrado, atores, horário, etc.

### Compreensão e estudo do texto

As primeiras três tarefas estimulam a análise das imagens, efeitos sonoros e texto escrito que compõem o *trailer*. Como nele não há narração, a análise desses elementos é central para a discussão sobre as funções do *trailer* (divulgar o filme e motivar os espectadores). Estimule os alunos a compreenderem a relevância das informações escritas e a distinguirem fatos de opiniões.

Na tarefa 4, os alunos poderão avaliar se o *trailer* cumpre sua função e atribuir sentidos às imagens apresentadas sobre o Brasil, posicionando-se. Saliente o papel dos recursos visuais (gestos, expressões corporais) e o que os personagens estão fazendo para a compreensão das informações trazidas pelo *trailer*.

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução do texto. Solicitar que os alunos traduzam todas as palavras dará a eles uma noção equivocada de que precisam saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer a eles que nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, foque apenas palavras ou expressões chave para a realização da tarefa. Oriente-os e auxilie sempre que necessário para que, aos poucos, eles possam se sentir mais confortáveis em lidar com a LA, fazendo valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) e relacionando o que já conhecem com o novo contexto de uso. Estimule, dessa forma, que eles se arrisquem mais e se tornem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

Além disso, note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que ele se torne um leitor autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros do discurso como poemas, peças teatrais, canções, orações, gêneros nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumprir as tarefas, demonstra que soube ler o texto.

## Uso da língua

Nesta seção, os alunos poderão concentrar-se em alguns aspectos linguísticos que dão sentido às frases analisadas, praticando recursos

linguísticos para expressar juízos de valor.

A tarefa 3 também enfoca o uso dos artigos definidos e indefinidos. Leia as frases do Caderno do Aluno com os alunos e chame a atenção para a diferença entre as frases em que o artigo definido é usado e as que começam com um artigo indefinido. Sugira que eles produzam em suas frases os dois tipos de comentários. Essa tarefa visa a ajudá-los na realização da produção de texto proposta ao final desta unidade.

**Professor,** o trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizarem as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Explique o uso dos artigos singular masculino e feminino em espanhol a partir das frases do trailer. O artigo neutro *lo* também pode ser explorado. Você também pode discutir as diferenças de intensidade dos adjetivos.

## Mais retratos do Brasil (Aulas 2 e 3)

*As tarefas destas aulas proporcionam uma nova oportunidade de compreensão. As habilidades focalizadas são: ativar o conhecimento prévio para ler e ouvir, localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto, estabelecer relações e fazer inferências a partir do texto verbal e não verbal, compreender os efeitos de sentido do texto e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira). Além disso, o aluno terá oportunidade de refletir sobre as informações que constroem uma história (filme e trailer).*

## Trailer II – Preparação para a compreensão

As primeiras três tarefas buscam antever as informações narradas e o sentido atribuído à narração (por exemplo: o que se pode esperar de um *trailer* a partir da frase “*Crecieron juntos en la ciudad más peligrosa del mundo*”) e como texto e imagens se conjugam para trazer informações sobre o filme. Lembre-se também que a leitura deve ser feita silenciosamente e que não se espera a tradução dos textos para o português. Ajude sempre que necessário, para que os alunos possam responder o que é solicitado, mas insista que eles não precisam entender todas as palavras em espanhol para cumprir as tarefas.

Na tarefa 4, os alunos são convidados a inferirem, com base na análise do *trailer* anterior, que tipo de informação as frases escritas desse *trailer* veiculam. Confirme com eles que, em ambos, o texto escrito é muito semelhante em seu conteúdo. Aproveite para conversar com a turma sobre as possíveis razões para que o texto do *trailer* esteja em espanhol e o que isso pode representar para a divulgação do filme.

### Compreensão e estudo do texto

Na primeira tarefa, os alunos vão assistir ao *trailer* para conferir a ordem das frases do texto. Em seguida (tarefa 2), podem discutir como texto e imagens se conjugam para trazer informações sobre o filme.

Na tarefa 3, os alunos poderão confirmar suas expectativas e respostas, retomar a função de determinados aspectos no *trailer* (uso de imagens, texto narrado, texto escrito, etc.), refletir sobre os elementos que compõem a narração de uma história e atribuir sentidos às imagens apresentadas sobre o Brasil, posicionando-se. Saliente o papel dos recursos visuais (gestos, expressões corporais) e o que os personagens estão fazendo para a compreensão das informações trazidas pelo *trailer*. Lembre que não se espera uma tradução do texto.

As imagens e as palavras que os alunos reconhecem pela semelhança com o português são suficientes para permitir a compreensão.

A tarefa 4 solicita ao aluno que compare os *trailers* e avalie se eles cumprem sua função (divulgar o filme).

Na tarefa 5, o aluno terá oportunidade de refletir sobre as informações que constroem o enredo do filme. O aluno deve selecionar, das informações do quadro (sobre o enredo dos filmes *Cidade de Deus* e *Tropa de elite*), quais são referentes a cada filme e organizar essas informações. Em seguida, solicite que, em duplas, os alunos completem o quadro com informações de um filme que conhecem, e que participem da brincadeira, tentando descobrir o filme de outra dupla. O quadro deve ser feito em espanhol: estimule-os a usarem o dicionário para a busca de vocabulário. Essas tarefas podem ajudar os alunos na realização da produção de texto ao final desta unidade.

## Minha vida dá um filme! (Aula 4)

*Nesta aula, os alunos constroem uma sinopse de um filme sobre a sua vida (seguindo o exemplo do trailer trabalhado) e praticam recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para narrar (verbos no pretérito) e para falar sobre ações futuras.*

### Uso da língua

O objetivo desta seção é analisar como é construída a sinopse: as informações que apresenta e de que forma. Além disso, os alunos poderão concentrar-se em aspectos linguísticos que dão sentido ao texto e na prática desses recursos para formar frases que podem usar para produzir uma sinopse de um filme: apresentação dos personagens e do conflito e ações principais do filme. Para isso, os alunos são convidados a pensar em

suas próprias experiências, construindo frases que os ajudarão na elaboração da produção de texto da unidade (um cartaz).

O trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido, ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Explique os verbos no passado. Confira se eles conhecem os adjetivos listados. Se for o caso, sugira o uso do dicionário bilíngue para que busquem o significado das palavras. Discuta os exemplos do uso do superlativo, dando as explicações necessárias e ilustrando a regra com os adjetivos do quadro.

A tarefa final desta seção também faz um contraponto entre passado e futuro, criando oportunidades para explicitar o uso de *voy a*.

**Professor,** você pode construir alguns quadros com os alunos, para explicar ou retomar a conjugação dos verbos e realizar conjuntamente algumas frases propostas nas tarefas. Lembre-se que o mais importante na tarefa proposta é a construção do texto (sinopse) para que eles apresentem suas tarefas. De nada adiantam longas explicações se o aluno não tiver a oportunidade de entender o que pode dizer e as funções que pode desempenhar ao usar o vocabulário e as estruturas focalizadas. Os aspectos praticados aqui podem ser usados na tarefa de produção de texto, mais adiante.

## O papel também viaja! (Aula 5)

As tarefas desta aula têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre o gênero do discurso cartazes, reconhecer a função social,

a organização textual e os componentes desse gênero, estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal, compreender seus efeitos de sentido e, desta forma, preparar a produção de texto.

## Preparação para a leitura

As tarefas desta seção proporcionam uma nova oportunidade para discussão do tema dessa unidade (representações do Brasil através de filmes brasileiros) com três cartazes (um do filme *Tropa de elite* e dois do filme *Cidade de Deus*). As habilidades focalizadas são: ativar o conhecimento prévio para ler cartazes de filmes, estabelecer relações e fazer inferências a partir do texto verbal e não verbal, compreender os efeitos de sentido do texto e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira). As perguntas iniciais propõem uma conversa em grupos sobre a experiência que os alunos já tiveram com leitura de cartazes de filmes. Essa conversa tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero para as próximas tarefas. Em seguida, os alunos são convidados a comparar os gêneros *trailer* e cartaz de filme quanto às diferentes formas de cumprir o propósito de divulgação.

## Leitura

Nesta seção, os alunos são convidados a, através da análise de um cartaz e da leitura de partes de cartazes, refletir sobre os elementos necessários para a construção desse gênero do discurso para, depois, conferir suas hipóteses na leitura do texto completo. A primeira tarefa trabalha com o cartaz do filme *Tropa de elite*, estimulando a comparação dos elementos que constituem *trailers* e cartazes como textos diferentes para cumprir o mesmo propósito (divulgação) e a análise do que pode tornar um cartaz eficiente. A segunda tarefa propõe a complementação das informações de dois cartazes do filme *Cidade de Deus*,

apresentados de forma incompleta. Com base na análise dos elementos presentes, os alunos (em grupos) devem escolher um deles para complementá-lo com vistas a cumprir o propósito de divulgação do filme. Para isso, devem levar em conta as discussões anteriores sobre quem são os possíveis espectadores do filme, que cenas devem estar no cartaz, quais informações escritas poderiam ser mostradas e em que ordem, etc. Esta tarefa serve como preparação para a tarefa final de produção de texto. Proponha uma retomada dos aspectos linguísticos trabalhados anteriormente na seção *Uso da língua*, incentivando-os a utilizarem o que aprenderam na criação dos cartazes.

Na tarefa 3, os alunos podem comparar suas produções com as versões originais dos cartazes, avaliando se ambos cumprem a função de motivar os leitores a assistir ao filme divulgado e que modificações poderiam ser feitas para torná-los mais eficientes.

## Nossa história dá um filme!

(Aulas 6)

Nesta aula, os alunos utilizam o que aprenderam e praticaram na aula anterior de forma mais dirigida para produzir um cartaz em espanhol para um filme sobre a realidade que conhecem: pensam em uma história que gostariam de contar, nas imagens que os representam, em um conflito gerador de enredo, e expressam através de seu cartaz as discussões propostas acerca do tema estudado (a representação da nossa sociedade através dos filmes). O objetivo é organizar um mural "Nossas histórias no cinema: imagens que viajam" e, dessa forma, colocarem em prática o gênero do discurso estudado, sistematizando sua circulação social e suas funções; os modos de organização, componentes e natureza informativa. Também podem refletir sobre as representações que gostariam de apresentar sobre si próprios, suas experiências e o lu-

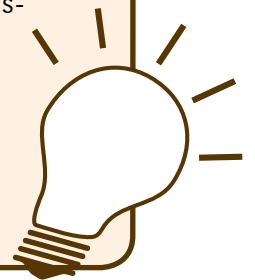
gar onde vivem. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto.

## Produção de texto

Esta seção busca retomar as discussões feitas ao longo da unidade a partir da compreensão dos *trailers* e cartazes, sua relação com imagens e a reflexão sobre as representações que expressam.

A primeira tarefa retoma a discussão da unidade (representações do Brasil através de filmes brasileiros) e busca relacionar essas representações com as realidades dos alunos e com as histórias que eles querem contar. Em seguida, são discutidos os passos necessários para a construção do cartaz final em que os alunos divulgarão um filme que conta uma história que se passa na cidade onde vivem, definindo quem serão os possíveis espectadores desse filme, que história será contada, que imagens farão parte do cartaz, quais informações escritas serão incluídas e em que ordem. A partir dessa discussão, os grupos podem construir uma primeira versão do cartaz, que será analisada por outro grupo, na tarefa 3. Na posição de prováveis espectadores, os colegas poderão opinar e discutir melhores soluções para as propostas e,

Proponha uma retomada dos elementos constitutivos de um *trailer* e de um cartaz, as informações que eles trouxeram no início da unidade. Essa discussão os ajudará a pensar sobre como será o cartaz que vão produzir. Após a apresentação das propostas aos colegas, incentive-os a apresentar também para o grande grupo, expondo os comentários que receberam de seus leitores e se mudariam ou não alguns aspectos apontados. Você também pode retomar a discussão sobre os aspectos linguísticos da unidade através das frases usadas, discutindo a função delas para a divulgação do filme, por exemplo.



**Professor,** a organização do mural é fundamental para a conclusão da unidade. Dessa forma os alunos poderão exercer a sua criatividade para falar de experiências próprias e do lugar onde vivem para um público específico – a comunidade escolar, incluindo colegas, professores, funcionários e pais. Através desse mural, eles podem depois refletir mais uma vez sobre as representações de si próprios e do lugar onde vivem e como essas imagens podem alcançar outras pessoas. Se for possível, dê continuação a esse trabalho realizando a tarefa de criação dos *trailers* proposta na seção *Para além da sala de aula!* É importante que, ao final da unidade, o aluno tenha oportunidade de produzir textos em espanhol, com vistas a aumentar sua confiança e autonomia em usar a LA para expressar suas ideias, valores e sentimentos.

com todo o grupo, retomar características dos *trailers* e cartazes estudados. Depois, com base nas observações e sugestões dos colegas, auxilie os grupos na reescrita e nas reformulações que julgarem importantes para a produção do cartaz para o mural (Nossas Histórias no Cinema: Imagens que Viajam), que poderá ser exposto na escola.

## Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido para novos propósitos: produzir um *trailer* da história que os alunos querem contar, ler e escrever comentários sobre os filmes discutidos na unidade, obter mais informações sobre filmes brasileiros no exterior ou dar sua opinião sobre a forma como o público vê os filmes *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*

e sobre pirataria. Retoma-se o conhecimento construído na unidade e amplia-se o uso das informações e do que foi aprendido em LA para além da sala de aula, estimulando os alunos a lerem mais, a produzirem mais textos, a se divertirem produzindo seus *trailers* e assistindo aos *trailers* dos colegas, a se conhecerem e se descobrirem como autores e produtores e críticos quanto às representações de valores, ideias e costumes apresentados.

Para desenvolver as tarefas que propõem buscas na internet, leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, visitem os *sites* indicados. Eles podem anotar novas informações sobre os filmes e selecionar comentários que achem relevantes ou que tenham gostado para compartilhar com os colegas.

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os *sites* eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação cria uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Dessa forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.





**Língua Estrangeira  
Inglês**

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Graziela Hoerbe Andrighetti  
Letícia Soares Bortolini





## Professor,

Partindo do tema “Eu e os outros”, esta unidade tem como objetivo criar oportunidades para discutir e refletir sobre relações interpessoais: como expressamos o que sentimos, como interpretamos os sentimentos dos outros e como lidamos com as diferentes formas de agir e de expressar o que sentimos, com conflitos e com a busca por soluções.

Essas questões são complexas e podem ser delicadas. Para tornar a discussão mais leve e divertida, nossa sugestão é abordar o tema através das histórias em quadrinhos de Calvin e Hobbes, personagens do norte-americano Bill Waterson.

Histórias em quadrinhos pertencem ao universo da faixa etária dos alunos e são apreciadas por crianças e adultos; por isso a escolha. Além disso, são relevantes para trabalhar elementos fundamentais da narrativa de ficção, como a caracterização dos personagens e o conflito central da história, além de elementos do humor e da ironia, tão frequentes na maioria das tirinhas. Esse gênero do discurso também possibilita o trabalho com a língua adicional através de textos curtos e da análise de recursos linguísticos de forma contextualizada.

## Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com a leitura de gibis, conhecimentos da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA) para ler e para produzir um texto;
- Reconhecer a função social de histórias em quadrinhos, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;
- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa em histórias em quadrinhos;
- Identificar efeitos de ironia e humor em histórias em quadrinhos;
- Compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.);
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais);
- Reconhecer e expressar características pessoais;

## Objetivos

Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação às tirinhas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos) para a caracterização dos personagens e dos sentimentos que expressam em relação ao outro e para estabelecer os conflitos abordados.
- **Escrever:** Produzir uma história em quadrinhos em que é preciso colocar-se no papel de um personagem da história, adequando os efeitos visuais e linguísticos para expressar sentimentos e possíveis conflitos com o outro.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre relacionamentos interpessoais (especialmente com pais e amigos), sobre diferentes formas de expressar e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções.

- Construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos.

## Conteúdos

- História em quadrinhos: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;
- Efeitos de sentido de recursos gráficos (balões de histórias em quadrinhos);
- Recursos linguísticos para descrever pessoas: adjetivos de características de personalidade, perguntas e possíveis respostas sobre características comportamentais e de personalidade;
- Verbo *to be*, auxiliares *do* e *did* e modal *would* para fazer perguntas sobre outras pessoas;
- Expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas);
- Expressões para expressar concordância ou discordância.

**Tempo previsto:** 6 aulas

### Materiais necessários:

Para a aula 4, será necessário elaborar e organizar o material: sacos (A e B) contendo perguntas e respostas elaboradas pelo professor, levando em conta características da turma (ver instruções da tarefa). As demais tarefas da unidade podem ser desenvolvidas no Caderno do Aluno. Para a elaboração do gibi da turma (Aulas 5 e 6), os alunos vão necessitar de folhas, lápis de cor (ou canetinhas coloridas). Se você tiver acesso a histórias em quadrinhos em inglês, leve para a aula para que os alunos tenham oportunidade de conhecer mais histórias.

## Calvin and Hobbes (Aula 1)

*Esta aula prepara o aluno para a leitura das tirinhas. As tarefas focalizam a habilidade*

*de ativar e usar o conhecimento de mundo, a experiência anterior com a leitura de gibis, o conhecimento da LP e da LA para ler o texto.*

## Preparação para a leitura

As tarefas propostas nesta seção têm o objetivo de contextualizar o tema e o gênero de discurso (histórias em quadrinhos) trabalhados para que, nas aulas seguintes, os alunos possam se dedicar à leitura das tirinhas, e compreender os temas tratados e a relação desses com suas vidas.

As primeiras perguntas (1) são um convite para conversar sobre hábitos de leitura de gibis, personagens conhecidos e preferidos. Essa conversa inicial pode ser feita em grande grupo: o importante é que os alunos se deem conta de que não são iniciantes na leitura de tirinhas, que podem opinar sobre os gibis que conhecem, que sabem onde encontrar tirinhas e que têm um objetivo ao lerem esses textos.

Esta tarefa apresenta também dois quadros com algumas informações sobre as histórias em quadrinhos que vão ler e sobre os personagens principais. Você pode perguntar aos alunos se eles conhecem tirinhas de *Calvin and Hobbes*. Converse com eles sobre algumas informações dos quadros, por exemplo: quem criou essas tirinhas? Qual a relação de Calvin e Hobbes (através das ilustrações e do texto)? Concordam com o que diz o autor sobre diferentes perspectivas de ver o mundo?

Ainda para preparar os alunos para a leitura, as tarefas seguintes tratam de antever, a partir de ilustrações, algumas das características dos personagens: quais são seus traços marcantes, como são suas atitudes e comportamentos. As tarefas 2 e 3 propõem um primeiro contato com adjetivos para descrever pessoas (um dos objetivos da unidade) e também um exercício de ativação de conhecimento prévio dos alunos, já que al-

gumas palavras podem ser associadas com seus termos equivalentes na LP (*intelligent* – inteligente; *serious* – sério; *quiet* – quieto; etc.) ou com palavras que já viram (*love*, *happy*). A organização dessas palavras em características positivas ou negativas tem o objetivo de relativizar o sentido atribuído a elas (por exemplo: *quiet* pode ser positivo em um contexto e negativo em outro). Neste momento, você não precisa se preocupar em praticar a pronúncia das palavras (isso será feito mais adiante).

Na tarefa 4, os alunos poderão usar os adjetivos aprendidos para caracterizar alguns dos personagens que vão encontrar nas tirinhas. Saliente o papel dos recursos visuais (gestos, expressões corporais) e o que eles estão fazendo para as imagens que são construídas em relação a cada personagem. Você pode discutir com os alunos o quanto o que fazemos, o que vestimos, como nos comportamos diz de nós mesmos.

**Professor,** esta aula é fundamental para tornar a leitura possível. A ideia aqui é fazer o aluno se sentir confiante quanto ao que ele já sabe (sobre tirinhas, sobre a LA, sobre a interpretação de ilustrações) e fazer com que ele se dê conta de que pode e deve usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Caso eles não tenham esse conhecimento prévio, você mesmo e os alunos que têm essa experiência podem construir as pontes necessárias para preparar a leitura. Por exemplo, se alguns nunca leram gibis, leve a turma para a biblioteca ou traga tirinhas (de jornal, de revista) em português para a aula, para que os alunos troquem ideias sobre o que gostam de ler, com que personagens se identificam, etc.

## Bem-me-quer, mal-me-quer (Aulas 2 e 3)

Nestas aulas, o objetivo é a leitura das tirinhas e a discussão do tema. As habilidades focalizadas são: estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa, os efeitos de ironia e humor em histórias em quadrinhos e compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais).

### Leitura

Oriente os alunos para uma leitura rápida, centrada principalmente nas ilustrações, para que se deem conta de que podem compreender vários aspectos antes de ler o texto em LA. As perguntas buscam levar o aluno a reconhecer os personagens Calvin, o inseparável amigo Hobbes, Susie Darkins e o pai, e retomar o papel dos gestos e expressões cor-

**Professor,** lembre-se que esta tarefa não tem como objetivo focalizar a fala dos personagens – isso será explorado na próxima tarefa! A ideia aqui é auxiliar os alunos a prestarem atenção nos detalhes das figuras, nos gestos, no olhar dos personagens e, a partir daí, nos sentimentos que estão expressando nas tirinhas e no que pode estar acontecendo na história. Enfatize que as falas não sejam lidas e que as respostas para as perguntas tenham como base a leitura das ilustrações (das expressões dos personagens e do entorno). Essa primeira análise das tirinhas será fundamental para apoiar a leitura das falas.

porais para a interpretação dos sentimentos expressos por eles nas situações que estão vivenciando. Você também pode perguntar aos alunos se eles identificam algum tipo de conflito nas tirinhas e o que faz eles acharem que sim (ou que não).

As tarefas 2 e 3 propõem a leitura mais detalhada de cada tirinha. Sugira que trabalhem em duplas para trocar ideias e opiniões em relação ao que leram e, assim, tornar a leitura mais divertida.

A proposta na tarefa 2 é reconhecer o enredo de cada tirinha a partir de três opções em português. A ideia é que os alunos consigam, a partir das alternativas na LP, reconhecer algumas palavras chaves no texto que, combinadas com as expressões faciais dos personagens já discutidas e interpretadas, poderão orientar a escolha da resposta mais adequada. Se as opções selecionadas pelas duplas forem diferentes, peça para que os alunos expliquem que pistas orientaram a sua interpretação.

A tarefa 3 tem como objetivo aprofundar a leitura, retomando alguns pontos já tratados (por exemplo, a reação de Calvin às perguntas de Hobbes e a interpretação da postura

**Professor,** note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente é ainda mais importante para que se tornem leitores autônomos. A leitura oral pode ser utilizada em gêneros discursivos como poemas, peças teatrais, canções, gêneros nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se o aluno consegue cumprir as tarefas, demonstra que soube ler o texto.

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões chaves para a realização da tarefa. Oriente-os e auxilie sempre que necessário para que, aos poucos, eles possam se sentir mais confortáveis em lidar com essa língua, fazendo valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) e relacionando o que já conhecem com o novo contexto de uso. Estimule-os, dessa forma, a se arriscarem mais, tornando-se autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

corporal de Susie), possibilitando a construção do enredo e a identificação dos conflitos e dos sentimentos expressos em cada tirinha.

A tarefa 4 propõe a reflexão sobre a leitura de tirinhas, sua função lúdica, para quem e por que seriam ou não engraçadas e divertidas. Dessa forma, você estará discutindo com os alunos como esse gênero do discurso se insere no cotidiano das pessoas e com que propósitos (por exemplo: entreter, criticar, discutir temas). Ao mesmo tempo, discutindo o relacionamento de Calvin com os outros personagens, os alunos poderão confirmar ou ajustar a interpretação que fizeram das histórias, para que, finalmente, tenham espaço para a importante discussão sobre suas próprias relações interpessoais com a família e amigos, o que é uma preparação para a produção das suas próprias histórias no final da unidade.

## Diga aí! (Aula 4)

*Esta aula concentra-se em alguns aspectos linguísticos que dão sentido aos textos analisados e na prática de recursos linguísticos para descrever pessoas, perguntar e responder sobre características de comportamento e de personalidade. As habilidades focalizadas são: compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.); reconhecer, perguntar sobre e expressar características pessoais, concordância ou discordância.*

### Estudo do texto

Os alunos irão explorar detalhadamente a função desempenhada por alguns recursos não verbais nas tirinhas (três pontinhos, formato dos balões, letras maiúsculas e em negrito), para que, reconhecendo esses elementos, possam se tornar leitores mais autônomos e proficientes de histórias em quadrinhos.

### Uso da língua

Os alunos utilizarão, nas tarefas propostas, os recursos linguísticos relativos às descrições feitas dos personagens (através do uso de adjetivos), agora em situações mais pessoais, e uma estrutura presente em todas as tirinhas analisadas: perguntas.

A tarefa 1 pode ser feita em duplas e, a partir do apoio linguístico oferecido nos quadros de perguntas – respostas (afirmativas e negativas) e comentários (expressões para expressar concordância ou discordância)–, os alunos podem praticar a LA.

Estimule-os a buscarem outros adjetivos no dicionário. Dê as explicações necessárias para que possam desenvolver a tarefa com sucesso: por exemplo, explicando alguma expressão, mostrando a pronúncia e a entonação das frases e expressões. Possibilite que,

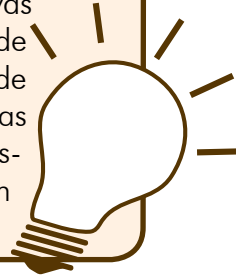
com essa prática, os alunos conheçam mais os colegas e outros membros da comunidade escolar. No final da tarefa, chame a atenção para o verbo utilizado nas perguntas, questionando-os sobre como se forma a interrogativa e a resposta com o verbo *to be*.

A tarefa 2 retoma as perguntas de Calvin na tirinha 1 (*Who knows?* e *Who cares?*), para ressaltar o significado que elas podem ter em diferentes contextos: em quais das situações propostas nos quadros podemos responder *Who knows?* e *Who cares?*, e o que (quais sentimentos) poderíamos querer expressar com essas respostas.

A tarefa 3 é uma nova oportunidade de o aluno usar o conhecimento aprendido em relação às tirinhas de Calvin e Hobbes (personagens e a relação entre eles), à leitura (ativação e uso do conhecimento prévio para a leitura de um novo texto, uso de recursos verbais e não verbais), aos adjetivos para descrever pessoas e à elaboração de perguntas. Após o reconhecimento e a descrição de Calvin, Susie e Hobbes, estimule a comparação entre os personagens adolescentes e crianças com base em suas expressões faciais e posturas corporais.

Por fim, discuta o sentido de perguntas negativas (mostre que se espera uma resposta afirmativa), chamando a atenção para o fato de isso também ser assim na LP. A partir da última pergunta (*Se você fosse Calvin, o que você responderia?*), você pode estimular um debate sobre comportamentos e atitudes que se espera e que não mais se espera de adolescentes e de adultos.

Se julgar interessante, “expectativas em relação a comportamentos de adolescentes” pode ser o tema de uma próxima unidade. Algumas sugestões de textos para essa discussão estão na seção “Para além da aula”.



As tarefas 4 e 5 propõem um trabalho voltado a perguntas e respostas em inglês e à função dos verbos auxiliares e modais na construção de perguntas.

**Professor,** o trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Explique o verbo *to be* e os verbos auxiliares (*do* e *does*), chamando a atenção para as formas de 3ª pessoa do singular do Presente. Contraste essas formas com o auxiliar do Passado (*did*). As perguntas e respostas exploradas nesta seção também criam oportunidade para o trabalho com pronomes (*Do you like her/him?* / *What's your/her/his name?*).

Faça alguns quadros com os alunos, para explicar ou retomar os pronomes pessoais e possessivos. Explique também a frase que indica condição (*Would you still love me if ...?*), mas não aprofunde essa estrutura gramatical – ela poderá ser objetivo de uma próxima unidade.

A tarefa 4 tem como objetivo a prática de perguntas e respostas de uma forma divertida. Proponha aos alunos que se reúnam em duplas. Cada dupla receberá dois sacos, um saco contendo perguntas variadas e outro saco com possíveis respostas a essas perguntas. O aluno A pergunta e o B responde. Eles avaliam se a resposta faz sentido, e depois o aluno B diz como ele responderia essa pergunta. Depois eles trocam.

É importante que os alunos tenham oportunidade para, através dessa prática de perguntas e respostas, conhecer os colegas e divertir-se com respostas incoerentes ou inadequadas. Estimule-os a também usar os comentários que aprenderam anteriormente (Uso da língua – tarefa 1). Os aspectos praticados aqui podem ser usados na tarefa de produção de texto, a seguir.

**Professor,** você vai precisar montar o seu próprio material para esta tarefa. As perguntas e respostas que seguem são alguns exemplos. Construa perguntas que sejam relevantes para seus alunos, que sejam engraçadas ou que busquem informações pessoais. Cada pergunta e resposta deve ser cortada em tirinhas e colocada no respectivo saco.

### Perguntas

Are you romantic?

Is .... stubborn?

Is .... punctual?

Do you like to dance?

Does .... like to go out?

What would you do if .... invited you to go dancing?

What would you do if your parents didn't allow you to go out for a month?

### Respostas

I don't know.

I don't care.

I think so.

Who knows?

No, she/he is not.

Yeap.

Of course!

Yes, I do.

I really love it.

Sometimes.

Not always.

I guess so!

No way!

Yes, he/she is.

You bet!

## A nossa cara! (Aulas 5 e 6)

*Estas aulas oportunizam aos alunos o uso do que aprenderam através da produção de um texto sobre si e sobre o relacionamento com os outros. As habilidades focalizadas in-*

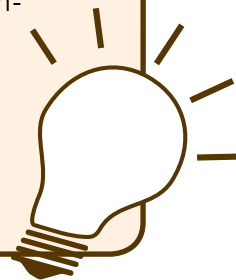
*cluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto; construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos; expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc).*

## Produção de texto

Nesta seção, buscamos relacionar a leitura das tirinhas I, II e III com a realidade dos alunos e criar uma oportunidade de eles colocarem em prática o que aprenderam na unidade. As tarefas 1, 2 e 3 constituem passos necessários para a construção do texto: caracterizar os personagens, escolher o episódio a ser relatado e revisar o texto a partir da leitura e das sugestões de um colega. A revisão é construída a partir da discussão sobre os efeitos das tirinhas produzidas, colocando os alunos na posição de leitores. Aqui você pode retomar com os alunos as características de histórias em quadrinhos, suas funções sociais, e também as discussões acerca da forma leve e divertida na qual as histórias em quadrinhos tratam de sentimentos e relações. A proposta final é a criação do gibi da turma, uma coletânea de todas as tirinhas produzidas, para ser exposta na biblioteca e lida por colegas da escola.

**Professor,** retome com os alunos os recursos linguísticos e visuais utilizados nas tirinhas de Calvin e Hobbes, lembrando da relação do texto verbal e não verbal, o uso de imagens, gestos, expressões, letras, pontuação e balões para expressar os sentimentos dos personagens. Lembre também da assinatura do autor.

Discuta com os alunos sobre capas dos gibis que conhecem. Essa discussão os ajudará a pensar sobre como será a capa do gibi da turma. Também é preciso pensar como serão organizadas as histórias: por tema, por ordem alfabética do autor, por tipos de personagens, etc. Você pode levar alguns gibis para serem analisados em grupos. Outra possibilidade é pedir, com uma aula de antecedência, que tragam alguns gibis preferidos, discutindo os pontos acima em grupos e comparando como são apresentados em diferentes gibis. Você pode combinar com os alunos como as divisões de tarefas para essa última tarefa serão feitas: um grupo pode pensar em desenhos (personagem e cena) para compor a capa do gibi; outro grupo pode ser o responsável pelo desenho e pintura da capa; outro pela criação do título (e frases que podem aparecer na capa).



## Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido para novos propósitos: obter mais informações sobre Calvin e sua turma e ler mais histórias em quadrinhos. Retoma-se o conhecimento construído na unidade e amplia-se o uso das informações e do que foi aprendido em LA para além da sala de aula, estimulando os alunos a lerem mais e a se divertirem com novas histórias. Leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, eles visitem os sites indicados. Eles podem anotar novas informações sobre a turma de Calvin e selecionar tirinhas que gostaram para compartilharem com os colegas.

Outra possibilidade de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao seu contexto é solicitar que os alunos:



**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

1. tragam para a sala de aula gibis de outros personagens, em inglês, para ler, comparar, discutir os temas tratados;
2. preparem uma entrevista com os alunos da escola para fazer um levantamento dos gibis que leem e dos personagens preferidos e, com base nos resultados, construir gráficos (em inglês) para serem expostos na biblioteca, junto com o gibi da turma.

Outra possibilidade é retomar a tirinha de Calvin adolescente e organizar uma unidade sobre o tema “características e comportamentos dos adolescentes”: as expectativas em relação ao que podem e não podem fa-

zer muda entre os alunos e entre diferentes gerações? Algumas sugestões de sites com textos sobre características e comportamentos de adolescentes:

- <http://www.psychwww.com/resource/selfhelp/adolescence.html>
- <http://www.4troubledteens.com/adolescence.html>
- <http://kidshealth.org/parent/growth/growing/adolescence.html>

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.



**Língua Estrangeira  
Inglês**

Ensino Fundamental  
7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Graziela Hoerbe Andrighetti  
Letícia Soares Bortolini



## Professor,

Partindo do tema “Os outros e eu”, esta unidade oportuniza a discussão sobre a importância do outro para a construção da nossa própria identidade, sobre como as escolhas, preferências e formas de agir podem revelar nossas origens e porque é importante manter a identificação com diferentes grupos. A proposta dessa reflexão é feita através da música de Jennifer Lopez *Jenny from the block*, que propicia, além da contextualização necessária para o tema e para o estudo de recursos linguísticos, uma forma familiar e lúdica de trabalhar a língua adicional com os alunos.

Os gêneros do discurso “canção”, “clipe” e “nota biográfica” são parte do cotidiano da maioria dos jovens e, através da exploração do ritmo, das imagens associadas à canção, da letra e das informações sobre os músicos, propomos tarefas para que os alunos se posicionem em relação ao tema. A partir de canções que tratam de pertencimento, esperamos que, ao final da unidade, o aluno tenha refletido sobre o lugar de onde vem e como seu comportamento revela (ou não) o pertencimento a diferentes grupos.

## Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com canções, conhecimento da língua

portuguesa (LP) e da língua adicional (LA) para ouvir, ler e produzir um texto;

- Estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (imagens em clipe, fotos e capa de CD);
- Localizar informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do clipe) em um texto;
- Compreender figuras de linguagem presentes em textos poéticos (canção);
- Reconhecer as funções sociais de notas biográficas e canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Identificar os efeitos referencial (biografia) e estético (canção) nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos;
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais);
- Compreender e expressar dados pessoais e preferências.

## Conteúdos

- Notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções, modos de organi-

## Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação a letras de músicas e a imagens a elas associadas, reconhecer o tema da canção e o ponto de vista de quem está falando.
- **Escrever:** Produzir um cartaz sobre si próprio, descrevendo suas origens e influências, para compor um painel da turma.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre suas origens e analisar como diferentes escolhas e comportamentos revelam seu pertencimento a determinados grupos; refletir sobre a influência do outro na construção da própria identidade.

zação, componentes e natureza informativa do texto;

- Canção: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza estética do texto;
- Perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências, pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos, forma interrogativa com verbo *to be* e com auxiliar *do*, presente simples;
- Recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências.

**Tempo previsto:** 6 aulas

### **Materiais necessários:**

- Equipamento para a reprodução de áudio e vídeo.
- Áudio (música): *Jenny from the block* – CD Jennifer Lopez, *This Is Me... Then*, Sony-BMG: 2002.
- Vídeo (clipe): *Jenny from the block*, disponível no site: [www.youtube.com/watch?v=HRFmAYh3aRc](http://www.youtube.com/watch?v=HRFmAYh3aRc).

## **Quem são esses caras?** (Aula 1)

*Esta aula prepara o aluno para trabalhar com a música Jenny from the block (ouvir e entender o tema da canção). As tarefas focalizam as habilidades de ativar o conhecimento de mundo e a experiência anterior com canções, a leitura de breves biografias para conhecer quem canta e por que esse conhecimento é relevante para a compreensão.*

### **Preparação para a compreensão oral e a leitura**

As tarefas desta seção contextualizam a música que será trabalhada para que, nas aulas seguintes, os alunos possam dedicar-se à compreensão dos temas tratados e à re-

lação desses com suas vidas. As perguntas podem ser discutidas em grande grupo ou em pequenos grupos: o importante é que os alunos possam se manifestar quanto aos seus hábitos ligados à música (cantores, bandas e tipos de música preferidos, temas abordados nas letras) e ativar conhecimentos prévios sobre Jennifer Lopez. Converse com eles sobre o que já sabem e encaminhe para a próxima tarefa, na qual eles poderão conhecer mais sobre os intérpretes da música.

### **Leitura: J.Lo e D-Block**

São apresentados, no Caderno do Aluno, quatro breves textos com informações biográficas sobre J.Lo e a banda D-Block, que contextualizam os músicos e suas carreiras. Peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa e individual dos textos, procurando as informações solicitadas para completarem os quadros. As respostas podem ser depois confirmadas no grande grupo. Você pode provocar aqui uma breve discussão sobre a função social desses textos (publicados no site wikipedia e no site dos músicos): onde foram publicados, para quem foram

**Professor,** o objetivo desta tarefa de leitura é selecionar as informações relevantes para completar o quadro, para que os alunos se familiarizem com as origens e os estilos dos cantores. Não é necessário que eles entendam todas as palavras e todas as informações. Orientar o aluno para uma leitura rápida, centrada principalmente na busca de informações, é proporcionar a prática de uma forma de leitura muito usada no cotidiano, por exemplo, quando passamos os olhos em manchetes de jornal para selecionar o que queremos ler, ou ao procurar um número de telefone em um guia ou alguma informação específica em um texto.

escritos, com que propósitos, que informações devem constar nesses textos. Você pode discutir também a forma como lemos esses textos cotidianamente: buscando as informações que nos interessam.

## O que dizem esses caras? (Aulas 2 e 3)

As aulas 2 e 3 têm como objetivo compreender a canção **Jenny from the block** e discutir o tema com os colegas. As habilidades focalizadas são: estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal (letra da música) e não verbal (ritmo da música, imagens do clipe); localizar informações e palavras-chave em um texto; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais; reconhecer as funções sociais de canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais).

## Compreensão oral e leitura

A tarefa 1 tem como objetivo provocar a discussão sobre o significado do título da canção **Jenny from the block**, através da sua contextualização com o título do CD, **This Is Me... Then**. Converse com os alunos sobre o papel do título e das imagens escolhidas para a capa de um CD e o que isso pode dizer sobre os temas tratados nas suas faixas. Pergunte quais temas eles acham que serão abordados na música, considerando o título do CD e da música.

Ainda na tarefa 1, toque o CD, para que os alunos tenham um primeiro contato com a música. Essa tarefa explora a primeira impressão da turma em relação ao que acabaram de ouvir: ritmo, imagens associadas a esse ritmo, possíveis temas abordados. Você pode tocar apenas um trecho da música para a realização dessa tarefa.

Na tarefa 2, as primeiras impressões sobre

as imagens e cenas associadas ao ritmo da música serão confirmadas através da visualização do seu clipe (tarefa a). As hipóteses sobre o tema da letra da música agora podem ser embasadas nas imagens que a representam (tarefa b). Chame a atenção dos alunos para o papel das imagens e diferentes contextos mostrados no clipe e, a partir daí, peça para que eles imaginem do que se trata a letra da música (temas, mensagens). Essas tarefas podem ser realizadas com todo o grupo ou em pequenos grupos.

A tarefa 3 tem como objetivo compreender o refrão da música **Jenny from the block** através da identificação de palavras-chave a partir de uma tradução livre dos versos. Espera-se que o aluno pratique aqui a habilidade de, a partir de algumas pistas no texto, infe-


**Professor,** note que as tarefas promovem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que seja um leitor autônomo. A qualidade da leitura deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumpri-las, demonstra que soube ler o texto. A leitura oral (pronúncia e entonação) poderá ser focalizada nesta unidade quando os alunos cantarem a música.

Além disso é fundamental que não seja feita uma tradução literal do refrão. A tradução livre proposta aqui tem o objetivo de orientar os alunos a perceberem que, com base no que já sabem, através das discussões anteriores sobre as expectativas baseadas no título da música e nas imagens do clipe, e nas palavras que conseguem relacionar com as ideias propostas na legenda, eles podem compreender o refrão.

rir o sentido do verso e relacioná-lo com a legenda correspondente em português. Essa tarefa propõe uma leitura silenciosa do refrão e da legenda e deve ser feita individualmente. Em seguida, converse com o grupo sobre as relações que fizeram entre a letra do refrão e a legenda e como relacionaram essas ideias.

Na tarefa 4, através da compreensão mais detalhada da posição assumida pela autora da música, os alunos têm a oportunidade de se posicionar e refletir como essas questões se relacionam com suas vidas. Peça para que discutam em grupos as questões e que apontem, no refrão, as pistas que os levam às suas conclusões. Para responder à questão *d*, recomendamos que os alunos assistam novamente ao clipe. Estimule-os a retomar as discussões prévias sobre o clipe e as informações da biografia da cantora, relacionando-as com os versos do refrão.

As perguntas seguintes (*e*, *f*, *g*) aproximam o tema da música à realidade do aluno, propondo que reflitam sobre questões pessoais ligadas à identidade, afiliação e comportamentos de grupos, e lugares que ocupam na sociedade (como e por que continuam fazendo parte deles). Estimule-os a contarem suas histórias através da música, auxiliando-os no preenchimento das lacunas do refrão.




Construa com os alunos exemplos para completar os espaços do refrão. Escreva no quadro algumas opções que os ajudem. Você também pode sugerir o uso do dicionário bilíngue.

## Estudo do texto

Esta seção propõe a interpretação das ideias principais de cada estrofe da música. Para isso, o aluno é convidado a ler primeiramente as frases que resumem cada estrofe, para depois procurar pistas no texto em inglês para relacionar as ideias principais a cada parte da música. Esta tarefa auxilia os alunos na compreensão

do texto lido ainda que muitas palavras do texto não sejam entendidas. É importante lembrá-los de que o objetivo não é a tradução da letra da música, e sim poder compreender as ideias principais, tendo como base o conhecimento prévio construído até aqui, através das discussões acerca da biografia, das imagens do clipe e do refrão. Peça que trabalhem em grupos para resolver a tarefa e conferir suas repostas com as de outros grupos. Você pode perguntar como os grupos chegaram às relações entre ideias e estrofes, salientando a importância da construção de relações de sentidos na compreensão (na LP e na LA).

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos conhecer todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões-chaves para a realização da tarefa. Sua função é auxiliá-los, aos poucos, a se sentirem mais confortáveis em lidar com a LA, a fazer valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) para poderem relacionar o que já conhecem com o novo contexto de uso, a se arrisarem mais, a se tornarem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.



A tarefa 2 tem como objetivo propor uma reflexão sobre o tema, relacionando-o com a realidade dos alunos. Para responder a algumas das questões, é importante que assistam novamente ao vídeo, a fim de compreenderem o ponto de vista expresso na canção e, assim,

poderem posicionar-se. Na última questão (tarefa f), os alunos terão a oportunidade de praticar a oralidade, cantando a música. Você pode esclarecer aqui questões de pronúncia e de entonação.

Depois de toda a discussão feita, é importante retomar a primeira impressão sobre a música e ver se a compreensão da letra propiciou alguma mudança de opinião nos alunos. Você pode discutir com eles o que faz uma canção ser considerada boa, fazer (ou não) sucesso, resistir ao tempo (ritmo, rima, letra, mensagem) – essa discussão pode ser o tema de uma próxima unidade (veja sugestões na seção “Para Além da Sala de Aula”)!

## Diz com quem andas, e te direi quem és! (Aula 4)

Nesta aula, são trabalhados alguns aspectos linguísticos com vistas à elaboração de um mural com informações sobre a turma, abrangendo o vocabulário e as estruturas relevantes para perguntar e responder (datas, línguas, pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos, forma interrogativa com verbo *to be* e com *auxiliar do*). As habilidades focalizadas são: compreender e expressar dados e preferências pessoais.

### Uso da língua

A tarefa 1 promove a construção das perguntas e a tarefa 2, a prática. Peça aos alunos que trabalhem em grupos na elaboração de perguntas e auxilie-os, destacando o suporte linguístico dado pelos quadros, e esclarecendo as dúvidas.

## A nossa tribo! (Aulas 5 e 6)

Nestas aulas, os alunos produzem textos sobre si e sobre suas influências (origens, músicas, bandas, etc.), com a finalidade de

construírem um mural da turma, aprofundando o conhecimento sobre si e sobre os colegas. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto.

### Produção de texto

Esta seção busca retomar as discussões feitas ao longo da unidade a partir da compreensão da letra da canção estudada, sua relação com imagens, a reflexão sobre a

**Professor**, o trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido ao invés de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Explique o verbo *to be* e o verbo auxiliar *do*. No quadro, você pode construir com os alunos, explicações e retomadas de pronomes pessoais, possessivos, pronomes interrogativos ou outras estruturas que forem necessárias para as tarefas propostas. Lembre-se, no entanto, que o importante nesta seção é o uso das perguntas para que eles se conheçam mais. De nada adiantam longas explicações se o aluno não tiver a oportunidade de entender o que diz e as funções que pode desempenhar ao usar o vocabulário e as estruturas focalizadas. Os aspectos praticados aqui podem ser usados na tarefa de produção de texto proposta nas próximas aulas.

importância do outro na construção de nossa identidade e sobre os grupos com os quais nos identificamos. Para isso, proponha que cada



aluno produza um cartaz sobre si mesmo, explicitando suas influências. No final, peça que construam um painel da turma de modo que, através da leitura dos cartazes, possam trocar idéias, refletir sobre os lugares que ocupam, formar novos grupos e conhecer novas possibilidades de pertencimento.

A primeira tarefa retoma a discussão do início da unidade sobre preferências musicais, visando a elaboração do cartaz. A tarefa seguinte integra as habilidades de leitura (trabalhadas ao longo da unidade) e de produção, possibilitando a sistematização do conhecimento aprendido. Auxilie os alunos no que for necessário para a elaboração dos cartazes e do mural.

As perguntas da última tarefa no Caderno do Aluno convidam os alunos a se colocarem no lugar de leitores e analistas da produção dos colegas. Peça a eles que conversem em pequenos grupos sobre os cartazes produzidos, sobre a leitura que fizeram, e encerre no grande grupo, perguntando o que aprenderam sobre os colegas e sobre como os outros os veem e por que as perspectivas podem ser diferentes. Os alunos também poderão salienta a forma como os cartazes foram produzidos, sugerindo mudanças, destacando pontos interessantes.

## Para além da sala de aula

Esta seção tem como objetivo criar novas oportunidades para o uso do conhecimento aprendido. Os alunos são convidados a visitar *sites* que falam sobre estilos musicais, cantores, bandas, ampliando seus conhecimentos e descobrindo novos grupos e ritmos com os quais podem se identificar. Eles podem anotar as informações que acharem relevantes para, depois, apresentar para a turma o que descobriram.

Outra possibilidade de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao seu contexto é solicitar que, em grupos, os alunos

pesquisem sobre:

- músicas, cantores e bandas que seus pais gostam ou gostavam na sua idade;
- músicas, cantores e bandas que foram sucesso em diferentes épocas;
- diferentes estilos musicais;
- a história de diferentes bandas.

Com as informações que pesquisaram, os alunos construirão outros murais em inglês, para expor e apresentar para outras turmas e, assim, aprofundar a discussão sobre identidade, influências e pertencimento.

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

## Autoavaliação

Para concluir, a autoavaliação tem como objetivo oportunizar a autorreflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

Não se esqueça de reservar um espaço na sua aula para que os alunos façam a sua autoavaliação e que possam discuti-las com a turma!

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.







**Língua Estrangeira  
Inglês**

Ensino Médio  
1<sup>o</sup> ano

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Graziela Hoerbe Andrighetti  
Letícia Soares Bortolini



## Podemos mudar o mundo?

### Caro professor,

Partindo da temática “Podemos mudar o mundo?”, o objetivo desta unidade é oportunizar a reflexão sobre os problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje e discutir formas de buscar soluções coletivamente. Um dos modos de agir na sociedade em relação a esse tema é fazendo campanhas publicitárias para estimular ações conjuntas e conscientizar sobre quem precisa de ajuda, quem pode ajudar e qual é o lugar que ocupa nesse processo. Para estimular o trabalho coletivo, essa discussão é feita a partir de campanhas publicitárias, um gênero do discurso relevante para promover a leitura crítica: reconhecer e posicionar-se em relação à função persuasiva do anúncio e sua credibilidade. Esse gênero também possibilita o trabalho com a língua adicional através de textos curtos e da análise de recursos linguísticos de forma contextualizada. Espera-se que, ao final da unidade, o aluno tenha refletido sobre os problemas que a comunidade enfrenta e sobre como pode se engajar em diferentes causas na busca de soluções.

### Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ler e para produzir um texto;
- Reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias (convencer o leitor a participar), explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas, estabelecendo relações e fazendo inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (ilustrações, fotos, etc.);
- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender e produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um texto;
- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (liderança, campanhas, moradia);
- Identificar (na compreensão) e selecionar (na produção) os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos, explicitando a relação dialógica do texto;
- Expressar-se sobre experiências vividas, expor um problema e propor uma solução.

### Objetivos

Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação a campanhas publicitárias, reconhecer a função persuasiva e a credibilidade da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela.
- **Escrever:** Produzir uma campanha publicitária, adequando diferentes recursos de persuasão a públicos distintos.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre problemas relevantes ao contexto e sobre formas de solucioná-los, refletir sobre como convencer outras pessoas a se engajar em lutas coletivas.

## Conteúdos

- Campanhas publicitárias para estimular o trabalho coletivo: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza persuasiva do texto;
- Efeitos de sentido de recursos visuais e sua relação com os recursos gráficos;
- Uso de recursos linguísticos para falar sobre experiências vividas: *when was the last/first time you...*, forma interrogativa no passado.
- Uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo.

**Tempo previsto:** 6 aulas.

### Materiais necessários:

- Equipamento para reprodução de áudio e vídeo.
- Vídeo: ONG “LEAD India”, disponível no site [http://ngopost.org/story.php?title=Lead\\_India\\_-\\_Times\\_of\\_Indias\\_search\\_for\\_Indias\\_next\\_great\\_political\\_leaders-1](http://ngopost.org/story.php?title=Lead_India_-_Times_of_Indias_search_for_Indias_next_great_political_leaders-1)
- Para desenvolver a seção Uso da Língua, se for escolhida a alternativa da brincadeira, será necessário elaborar e organizar o material para as tarefas 1 e 2: sacos (A e B) contendo perguntas/problemas e respostas/sugestões elaboradas pelo professor (ver instruções da tarefa).

## Quem é responsável? (Aula 1)

*Esta aula tem por finalidade aproximar os alunos do tema e do gênero do discurso: a campanha de uma ONG que estimula novas lideranças para um mundo sustentável. O anúncio em vídeo é tomado como provocação para debate sobre o tema e tem a função de preparar o aluno para a leitura do texto em inglês.*

### Preparação para a leitura

Antes de ler o texto, é importante ativar conhecimentos prévios sobre o tema e o gênero do discurso que será trabalhado. Essas informações servirão para contextualizar o texto a ser lido (a função social de textos publicitários – convencer) e preparar o aluno para agir como um analista do texto. Caso o aluno não tenha esse conhecimento prévio, cabe a você que tem essa experiência construir as pontes necessárias para preparar a leitura, relacionando o conhecimento já existente com o novo, redimensionando ambos a novos contextos de uso da língua.

A tarefa 1 levanta a discussão sobre os temas: atitudes frente a problemas, liderança, trabalho coletivo. Os quadros servem para informar brevemente o que é uma ONG e qual é a missão da ONG que promove a campanha do vídeo. Discuta com os alunos

**Professor,** promova o debate sobre liderança e sobre problemas que podem ser solucionados coletivamente. Ele será útil mais adiante, no momento da produção de suas próprias campanhas. À medida que derem suas respostas, anote as contribuições no quadro. Faça-os refletirem sobre a utilidade e a eficácia de campanhas desse tipo, trazendo outros exemplos (lixo, dengue, aids, camisinha, câncer de mama) – você pode solicitar que os alunos tragam anúncios e panfletos para a próxima aula sobre campanhas que circulam na comunidade, para continuar a discussão. O conhecimento dos alunos sobre o tema e o gênero do discurso e as relações de sentido que constroem a partir dos termos “liderança”, “voluntariado” e “casa” poderão ser contrastados mais adiante com o que será apresentado no texto trabalhado.

sobre o que fazem as ONGs e como o termo LEAD se relaciona com esses objetivos (liderar movimentos e campanhas em prol de causas humanitárias).

A tarefa 2 focaliza a ativação do conhecimento prévio sobre o gênero “campanha publicitária”, suas funções, características e eficácia. A tarefa 3 tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto: estimule a comparação das anotações dos alunos em relação a “voluntariado” e “casa”, para que possam compartilhar as diferentes experiências e realidades que vivem ou já viveram como preparação para a leitura na aula seguinte.

## Participar é mudar (Aulas 2, 3 e 4)

*Estas aulas têm como objetivo ler um anúncio publicitário publicado por Habit for Humanity, na revista Newsweek (maio de 2006) e trabalhar os recursos linguísticos para falar sobre experiências no passado, expor problemas e propor soluções, estimulando o outro a agir. As habilidades focalizadas são: estabelecer relação do texto verbal e não verbal; reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas; localizar e compreender informações e palavras-chave; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais e identificar os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos; expressar experiências no passado; expor um problema e propor uma solução.*

## Leitura – campanha publicitária

Após ter construído com os alunos as condições para ler o texto na aula anterior, esta seção será dedicada à leitura propriamente dita e à prática de recursos linguísticos que

**Professor,** é fundamental que não seja feita uma tradução de todo o texto. Solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões chaves para a realização da tarefa. Como professor, sua função é de auxiliá-los a, aos poucos, se sentirem mais confortáveis em lidar com a LA, a fazer valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) para poderem relacionar o que conhecem com o novo contexto de uso, a se arrisarem mais, a se tornarem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas. Além disso, note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que ele se torne um leitor autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros do discurso, como poemas, peças teatrais, canções, orações, gêneros, nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumprir a tarefa, demonstra que soube ler o texto.

compõem um texto publicitário. A atenção do aluno será dirigida para a leitura que normalmente fazemos desse gênero do discurso:



as perguntas referentes à campanha visam à compreensão do objetivo da campanha, da interlocução no texto (quem escreve para quem) e das representações dos participantes da situação de comunicação (o aluno está incluído no público-alvo da campanha?). Proponha aqui a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando.

A tarefa 2 trabalha alguns recursos linguísticos chave para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem ou inferem, e com base na busca pelo significado de palavras novas, auxilie os alunos, através da leitura das imagens, a compreender os argumentos usados para persuadir o público dessa campanha. A tarefa também cria a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues, o que pode ser feito em duplas, para que os alunos que já sabem usar os dicionários possam auxiliar os que não estão familiarizados com essa prática.

## Estudo do texto

A tarefa de leitura de campanhas publicitárias poderá ser aprofundada, através da compreensão dos argumentos usados para persuadir o público-alvo e da avaliação de sua eficácia, considerando outros interlocutores e suportes possíveis. Discuta com os alunos sobre a importância de o autor da campanha pensar em quem quer atingir para selecionar os recursos mais adequados, buscando sensibilizar o público para a causa. Enfatize o trabalho com recursos visuais e linguísticos relevantes para a construção da persuasão (tarefa 1, letras "a", "b" e "c"), estimulando a avaliação do texto quanto ao cumprimento da sua função social (tarefa 1, letras "d", "e" e "f").

Na tarefa 2, será iniciado o trabalho sobre a linguagem, que se concentra no estudo de funções de algumas estruturas linguísticas: o uso de perguntas, para chamar a atenção do leitor para o tema da campanha, e o uso do imperativo, para estimular o leitor a agir.

## Uso da língua

Os alunos terão oportunidade para praticar as estruturas estudadas em relação a outros problemas relacionados ao tema e a questões pessoais. As tarefas 1 e 2 propiciam a prática das seguintes estruturas linguísticas:

- pergunta com *when was the last/first time you...*;
- verbos no passado;
- uso do imperativo.

Nesta etapa, você deve dar as explicações necessárias e auxiliar os alunos a formarem outras perguntas que interessem. Nas respostas possíveis, forneça outras opções (números para expressar idades, dias da semana, meses do ano), ampliando os recursos apresentados nos quadros no Caderno do Aluno.

As tarefas 1 e 2 também podem ser desenvolvidas como uma brincadeira, em pequenos grupos ou com a turma toda. Para isso, coloque as opções (A) e (B) em dois sacos diferentes. Um aluno tira uma pergunta (tarefa 1) ou um problema (tarefa 2) e lê em voz alta para outro aluno, que responde a partir da resposta (tarefa 1) ou sugestão (tarefa 2) que tirou do outro saco. Juntos, eles avaliam se a resposta ou sugestão faz sentido. Caso contrário, eles podem dizer como responderiam ou o que sugeririam.

**Professor**, é importante que os alunos tenham um tempo para ler as perguntas/problemas e respostas/sugestões propostas nos itens 1 e 2 antes de fazer as tarefas. Retome com eles algumas dessas perguntas (tarefa 1) e problemas (tarefa 2), abrindo espaços para dúvidas, e incentive-os a criarem as suas próprias perguntas e problemas (para serem colocadas nos sacos) antes de iniciar a brincadeira. Ao término da tarefa, você pode voltar aos aspectos gramaticais abordados tendo como base os exemplos trazidos pelos alunos durante a brincadeira.

## Abrace essa causa! (Aulas 5 e 6)

Nestas aulas, os alunos utilizam o que aprenderam na produção de um texto em inglês que represente a realidade que conhecem, construindo uma campanha publicitária. As habilidades incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto e criar uma proposta de uma campanha que visa solucionar um problema comunitário; produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um anúncio publicitário; selecionar vocabulário e outros recursos linguísticos para construir efeitos de persuasão e de credibilidade em um determinado público.

### Produção de texto

O objetivo desta seção é, em primeiro lugar, relacionar o texto lido com a realidade dos alunos. Considerando que o desenvolvimento da leitura e da produção escrita está inter-relacionado, a produção escrita pode sistematizar o conhecimento sobre o gênero do discurso focalizado, contribuindo para aperfeiçoar a capacidade leitora crítica. Nesse sentido, a tarefa 1 solicita pensar em problemas na comunidade. Depois de selecionado um dos problemas, os alunos devem pensar por que, para quem e como será construída a campanha. Refletir sobre

**Professor,** nesta seção, todas as etapas são de grande importância: a decisão sobre o problema a ser resolvido e sobre o público-alvo, o planejamento do texto, a escrita, a revisão do texto e a socialização dos textos. É tornando-se melhores leitores que os alunos poderão se tornar melhores escritores e vice-versa.

o público-alvo é fundamental, já que é ele que vai determinar a seleção dos recursos linguísticos e visuais a serem utilizados. Os alunos também poderão retomar aqui os recursos linguísticos previamente praticados e usá-los para a construção de sua campanha. Incentive-os a voltar para as seções *Estudo do texto* e *Uso da língua* e pensar em frases para a campanha. Após a conclusão da primeira versão do texto, os alunos tomarão a posição de leitores e poderão avaliar seus próprios textos a partir dos critérios discutidos e estabelecidos pela tarefa e, assim, revisá-los para, na tarefa 2, socializarem as campanhas criadas e se posicionarem criticamente em relação a elas.

### Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido em uma nova situação de comunicação. Retome o tema tratado e amplie o uso das informações e do que foi aprendido em língua adicional, para fazer novas relações com a vida do aluno. A tarefa 1 sugere que os alunos levem adiante as campanhas propostas e que sensibilizem a comunidade escolar para engajar-se. Incentive-os a continuar, expondo seus cartazes na escola, organizando oportunidades para a troca de ideias com outros alunos e exercitando a capacidade de liderança, através da organização de comissões para colocar algumas das campanhas em prática na comunidade. Esse trabalho pode ser feito em parceria com outras disciplinas.

A tarefa 2 propõe a busca por mais informações sobre reciclagem e a tarefa 3 sugere ampliar o conhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela *Habitat for Humanity* e *LEAD Brasil*. Leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, visitem os sites indicados em busca das informações listadas. Após, eles podem compartilhar as informações com os colegas.

Outras possibilidades de ampliar o conhecimento adquirido e relacioná-lo ao contexto dos alunos são solicitar que eles:

- a) tragam para a sala de aula exemplos de campanhas feitas na comunidade discutindo e avaliando sua eficácia;

- b) preparem uma entrevista para um líder comunitário e/ou escolar e, com base na entrevista realizada, reflitam sobre as razões que o tornaram líder e suas formas de atuação na comunidade;
- c) preparem uma entrevista com os alunos da escola para refletir sobre sua participação em ações coletivas e, com base nos resultados, construir uma campanha (em inglês) para aumentar ou qualificar a participação da comunidade escolar;
- d) listem problemas que existem na escola e construam um painel com instruções (em inglês) sobre formas de participação para solucionar esses problemas.

Lembre-se que todos esses projetos podem ser desenvolvidos com outros professores, caracterizando um trabalho interdisciplinar.

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

## Autoavaliação

Para concluir a unidade, a autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Des-

ta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.

Este caderno teve a colaboração de Fábio de Oliveira Vasques e Michele Saraiva Carilo nas tarefas de preparação para a leitura.



**Língua Estrangeira  
Inglês**

Ensino Médio  
2º e 3º anos

**CADERNO DO  
PROFESSOR**

Margarete Schlatter  
Graziela Hoerbe Andrighetti  
Letícia Soares Bortolini



## O Brasil no cinema: imagens que viajam

### Professor,

Partindo da temática “O Brasil no cinema: imagens que viajam”, esta unidade tem o objetivo de discutir a forma como o Brasil é retratado através de filmes brasileiros, seus *trailers* e cartazes. A proposta dessa reflexão é feita através de dois *trailers* e dois cartazes de filmes, *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*, que propiciam, além da contextualização necessária para o tema e para o estudo de recursos linguísticos, uma forma de relacionar a língua adicional com imagens e cenas de uma realidade conhecida. Os gêneros discursivos “*trailer*”, “ficha técnica de um filme” e “cartaz” são parte do cotidiano da maioria dos jovens: compreender e produzir esses textos de forma crítica oportuniza o debate sobre as representações que veiculam, para quem e com que objetivos. Através de tarefas que estimulam os alunos a se posicionarem sobre as temáticas abordadas nos filmes (costumes, valores e comportamentos), espera-se que, ao final da unidade, tenham refletido sobre os retratos do Brasil que o cinema mostra no país e no exterior e sobre qual retrato de si próprios e do lugar onde moram gostariam de apresentar, e para quem.

### Habilidades

- Ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com *trailers*, fichas técnicas e cartazes de filmes, conhecimento da língua portuguesa (LP) e da língua adicional (LA)) para ler e para produzir um texto;
- Reconhecer a função social de *trailers*, fichas técnicas e cartazes de filmes, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas;
- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal;
- Localizar e compreender informações e palavras-chave em um texto;
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do *trailer* e de cartazes);
- Compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira);
- Compreender e expressar características do lugar onde vive e de uma mudança

### Objetivos

Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:

- **Ler:** Posicionar-se criticamente em relação a *trailers* e cartazes de filmes, refletindo sobre o papel que desempenham e sobre os recursos utilizados (visuais e linguísticos) para representar valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira.
- **Escrever:** Produzir um cartaz para divulgar um filme sobre uma história que querem contar. Selecionar imagens e texto, adequando os efeitos visuais e linguísticos para um público específico.
- **Resolver problemas:** Refletir sobre as representações do Brasil em filmes brasileiros, sobre formas de construir e interpretar a realidade, sobre conflitos e possíveis soluções.

- em sua vida para narrar a sua história;
- Produzir um cartaz, usando recursos visuais e linguísticos para alcançar o propósito desejado (divulgar um filme).

## Conteúdos

- *Trailer*: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto;
- Ficha técnica de um filme: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza informativa do texto;
- Cartaz: circulação social e funções, modos de organização, componentes e natureza informativa do texto;
- Efeitos de sentido de recursos gráficos: aspas, ordem de apresentação de informações;
- Efeitos de sentido de recursos visuais: relação com os recursos gráficos;
- Recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para definir lugares e pessoas (orações relativas restritivas), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras (futuro com *will*).

**Tempo previsto:** 6 aulas.

### Material necessário:

- Equipamento para exibição de vídeo.
- Vídeos:

*Trailer* do filme *Tropa de Elite*, disponível em <http://br.youtube.com/watch?v=cb-rUfB-TQ1g>.

*Trailer* do filme *Cidade de Deus*, disponível em <http://es.youtube.com/watch?v=Djh5tGNj4Qw&feature=related>.

## Retratos do Brasil (Aula 1)

As tarefas desta aula têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio para contextu-

alizar o tema e o gênero do discurso trailers, reconhecer a função social, a organização textual e componentes desse gênero, estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal, compreender seus efeitos de sentido e relacionar o tema com suas vidas.

## Trailer I – Preparação para a compreensão de texto

As perguntas no Caderno do Aluno são um convite para conversar sobre os elementos que compõem um *trailer*, suas funções (apresentar o filme e atrair o público para assisti-lo) e as estratégias usadas para atingir esses propósitos.

**Professor**, lembre-se que este momento é fundamental para a compreensão. A ideia aqui é fazer o aluno se sentir confiante quanto ao que ele já sabe (sobre trailers) e fazer com que ele se dê conta de que pode e deve usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Caso você veja que eles não têm esse conhecimento prévio, você e os colegas que têm essa experiência podem construir as pontes necessárias para a preparação de todos. Por exemplo, se alguns não se lembram de ter assistido a trailers, você pode comentar sobre filmes que estão sendo anunciados em canais de televisão aberta para a próxima semana, pedir que reparem em como são esses anúncios, perguntar para a turma se alguém lembra do que foi anunciado, nome do filme, história, o que foi mostrado, atores, horário, etc.

## Compreensão e estudo do texto

A primeira tarefa estimula a análise das imagens e do texto escrito que compõem o

*trailer*, e como esses recursos desempenham a função de divulgação (que informações são relevantes). Desenvolva essa tarefa inicial **sem som!**

A tarefa 2 busca antever as informações narradas e o sentido atribuído à narração (por exemplo: o que se pode esperar de um

*trailer* a partir da frase “*They grew up together in the world’s most dangerous city*”) e como texto e imagens se conjugam para trazer informações sobre o filme.

Na tarefa 3, os alunos poderão confirmar suas respostas, avaliar se o *trailer* cumpre sua função e atribuir sentidos às imagens apresentadas sobre o Brasil, posicionando-se. Saliente o papel dos recursos visuais (gestos, expressões corporais) e o que os personagens estão fazendo para a compreensão das informações trazidas pelo *trailer*.

**Professor**, é fundamental que não seja feita uma tradução do texto. Solicitar que os alunos traduzam todas as palavras dará a eles uma noção equivocada de que precisam saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir todo o texto (oralmente ou por escrito) significa dizer que eles nunca poderão fazer a leitura sozinhos. Se você achar que a tradução pode auxiliá-los, focalize apenas palavras ou expressões chaves para a realização da tarefa. Oriente-os e auxilie sempre que necessário para que, aos poucos, eles possam se sentir mais confortáveis em lidar com a LA, fazendo valer o que já sabem sobre texto (em quaisquer línguas) e relacionando o que já conhecem com o novo contexto de uso. Estimule, dessa forma, que eles se arrisquem mais e se tornem mais autônomos na busca do que é relevante para a resolução das tarefas propostas.

Além disso note que as tarefas propõem a leitura silenciosa, que é a maneira como geralmente lemos em nossa vida cotidiana. Se seus alunos vivem em contextos sociais em que se lê pouco, ter a possibilidade de ler silenciosamente torna-se ainda mais importante para que ele se torne um leitor autônomo. A leitura oral pode ser focalizada em gêneros do discurso, como poemas, peças teatrais, canções, orações, gêneros nos quais isso é esperado. A qualidade da leitura do aluno deve ser avaliada através do cumprimento das tarefas propostas. Se ele consegue cumprir as tarefas, demonstra que soube ler o texto.

## Minha vida dá um filme! (Aula 2)

Nesta aula, os alunos constroem uma sinopse de um filme sobre a sua vida (seguindo o exemplo do trailer trabalhado) e praticam recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras (futuro com will).

### Uso da língua

O objetivo desta seção é analisar como é construída a sinopse: as informações que apresenta e de que forma. Além disso, os alunos poderão concentrar-se em aspectos linguísticos que dão sentido ao texto e na prática desses recursos para formar frases que podem usar para produzir a sinopse de um filme: apresentação dos personagens e do conflito e ações principais do filme. Para isso, no Caderno do Aluno, eles são convidados a pensar em suas próprias experiências, construindo frases que os ajudarão na elaboração da produção de texto da unidade (um cartaz).

O trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, sempre de forma contextualizada e priorizando o sentido, ao invés



de exercícios de substituição ou de completar lacunas de forma mecânica. Explique os verbos no passado. Confira se eles conhecem os adjetivos listados. Se for o caso, sugira o uso do dicionário bilíngue para que busquem o significado das palavras. Discuta os exemplos do uso do superlativo, dando as explicações necessárias e ilustrando a regra com os adjetivos do quadro.

A tarefa final desta seção também faz um contraponto entre passado e futuro, criando oportunidades para explicitar o uso do verbo modal *will*.

**Professor,** você pode construir alguns quadros com os alunos, para explicar ou retomar os verbos irregulares e regulares e realizar conjuntamente algumas frases propostas nas tarefas. Lembre-se que o mais importante na tarefa proposta é a construção do texto (sinopse) para que eles apresentem suas realidades. De nada adiantam longas explicações, se o aluno não tiver a oportunidade de entender o que pode dizer e as funções que pode desempenhar ao usar o vocabulário e as estruturas focalizadas. Os aspectos praticados aqui podem ser usados na tarefa de produção de texto, mais adiante.

## Mais retratos do Brasil (Aulas 3 e 4)

As tarefas destas aulas proporcionam uma nova oportunidade de compreensão. Além disso, são trabalhados a função das aspas (citação) e o uso de recursos linguísticos para definir lugares e pessoas (orações relativas restritivas). As habilidades focalizadas são: ativar o conhecimento prévio para ler e ouvir, localizar e compreender informações e pala-

avras-chave, estabelecer relações e fazer inferências a partir do texto verbal e não verbal, compreender os efeitos de sentido do texto e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira).

## Trailer II – compreensão e estudo do texto

As primeiras três tarefas retomam a análise das imagens e do texto escrito que compõem o *trailer*, e como esses recursos desempenham a função de divulgação (que informações são relevantes). Lembre-se de desenvolver essas tarefas iniciais **sem som**. Lembre-se também que a leitura deve ser feita silenciosamente e que não se espera a tradução dos textos para o português. Ajude sempre que necessário, para que os alunos possam responder o que é solicitado, mas insista que eles não precisam entender todas as palavras em inglês para cumprir as tarefas.

Na tarefa 2, discuta com os alunos as informações que compõem a ficha técnica de um filme (chamando a atenção para o vocabulário técnico), onde encontramos esses textos, qual é sua função e se eles leem essas fichas, por exemplo, ao selecionar filmes em locadoras. Peça para que discutam com os colegas sobre as informações que faltam. Você também pode levar para a aula reportagens ou outros materiais que contenham informações sobre *Cidade de Deus*, ajudando-os na realização desta tarefa e auxiliando-os na busca por informações sobre o filme, caso eles desconheçam. Essa ficha poderá ser retomada no final da unidade, quando os alunos pensarem no filme que contará suas histórias.

A tarefa 3, além de explorar a organização das informações no *trailer* e a comparação dessas com as do *trailer* anterior, levanta a discussão sobre o uso de aspas em citações. Passe o *trailer* mais de uma vez se

for necessário. Aproveite para discutir com os alunos os motivos para usar citações de outras pessoas em um texto (explicitar a autoria, conferir autoridade ao que é dito, eximir-se da autoria) e como as palavras do outro devem ser marcadas no texto escrito (com aspas) e no texto oral (*and I quote: ...; e eu cito: ...*). Discuta também a questão ética envolvida.

A partir da tarefa 4, trabalhe com o *trailer com som*. Nesta tarefa, passe somente o início do *trailer*. Em seguida, na tarefa 5, passe o *trailer* completo para que os alunos possam responder à primeira pergunta (você pode ajudar chamando a atenção para a conjunção *but*) e, depois, selecionar a alternativa para completar o texto. Após discutir com eles algumas questões referenciais (*one man* = Buscapé; *crime lords* = Cenoura e Zé Pequeno; *a war* = *drug traffic in Rio de Janeiro*), retome as representações do Brasil presentes no *trailer*, comparando-as com as discutidas anteriormente (*Tropa de elite*).

## Uso da língua

Nesta seção, o aluno terá oportunidade de concentrar-se em alguns aspectos linguísticos que dão sentido ao texto analisado, praticando esses recursos com os colegas. O foco aqui são definições e descrições de lugares e pessoas através de orações relativas restritivas (*where, who e that*). Na primeira tarefa, os alunos poderão combinar as alternativas dos quadros para formar frases coerentes (*por exemplo: a school where one can meet new friends; a couple who decided to get divorced; a letter that changed my life, etc.*). Explique o uso dos pronomes relativos nessas situações.

A tarefa 2 é uma forma lúdica de continuar praticando essa estrutura para definir uma pessoa ou um lugar. Incentive-os a criarem suas frases e a participarem da brincadeira.

## O papel também viaja! (Aula 5)

As tarefas desta aula têm o objetivo de ativar o conhecimento prévio sobre o gênero do discurso cartazes, reconhecer a função social, a organização textual e os componentes desse gênero, estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal, compreender seus efeitos de sentido e, desta forma, preparar a produção de texto.

## Preparação para a leitura

As tarefas desta seção proporcionam uma nova oportunidade para discussão do tema dessa unidade (representações do Brasil através de filmes brasileiros) com três cartazes (dois do filme *Tropa de elite* e um do filme *Cidade de Deus*). As habilidades focalizadas são: ativar o conhecimento prévio para ler cartazes de filmes, estabelecer relações e fazer inferências a partir do texto verbal e não verbal, compreender os efeitos de sentido do texto e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira). As perguntas iniciais propõem uma conversa em grupos sobre a experiência que os alunos já tiveram com leitura de cartazes de filmes. Essa conversa tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse gênero para as próximas tarefas. Em seguida, os alunos são convidados a comparar os gêneros *trailer* e cartaz de filme quanto às diferentes formas de cumprir o propósito de divulgação.

## Leitura

Nesta seção, os alunos são convidados a, através da leitura de partes do texto, refletir sobre os elementos necessários para a construção de cartazes para, depois, conferir suas hipóteses na leitura do texto completo.

A primeira tarefa propõe a complementação das informações e imagens de cartazes (dois do filme *Tropa de elite* e um do filme *Cidade de Deus*) apresentados de forma incompleta. Com base na análise dos elementos presentes, os alunos (em grupos) devem escolher um deles para complementá-lo com vistas a cumprir o propósito de divulgação do filme. Para isso, devem levar em conta as discussões anteriores sobre quem são os possíveis espectadores do filme, que cenas devem estar no cartaz, quais informações escritas poderiam ser mostradas e em que ordem, etc. Esta tarefa serve como preparação para a tarefa final de produção de texto. Proponha uma retomada dos aspectos linguísticos trabalhados anteriormente na seção *Uso da língua*, incentivando-os a utilizarem o que aprenderam na criação dos cartazes.

Na tarefa 2, os alunos podem comparar suas produções com as versões originais dos cartazes, avaliando se ambos cumprem a função de motivar os leitores a assistir ao filme divulgado e que modificações poderiam ser feitas para torná-los mais eficientes.

## Nossa história dá um filme!

(Aula 6)

Nesta aula, os alunos utilizam o que aprenderam e praticaram na aula anterior de forma mais dirigida para produzir um cartaz em inglês para um filme sobre a realidade que conhecem: pensam em uma história que gostariam de contar, nas imagens que os representam, em um conflito gerador de enredo, e expressam através de seu cartaz as discussões propostas acerca do tema estudado (a representação da nossa sociedade através dos filmes). O objetivo é organizar um mural "Nossas histórias no cinema: imagens que viajam" e, dessa forma, colocarem em prática o gênero de discurso estudado, sistematizando sua circulação social e suas funções; os modos de organização, componentes e natureza informativa. Também podem refletir so-

bre as representações que gostariam de apresentar sobre si próprios, suas experiências e o lugar onde vivem. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto.

## Produção de texto

Esta seção busca retomar as discussões feitas ao longo da unidade a partir da compreensão dos *trailers* e cartazes, sua relação com imagens e a reflexão sobre as representações que expressam.

A primeira tarefa retoma a discussão da unidade (representações do Brasil através de filmes brasileiros) e busca relacionar essas representações com as realidades dos alunos e com as histórias que eles querem contar. Em seguida, são discutidos os passos necessários para a construção do cartaz final em que os alunos divulgarão um filme que conta uma história que se passa na cidade onde vivem, definindo quem serão os possíveis espectadores desse filme, que história será contada, que imagens farão parte do cartaz, quais informações escritas serão incluídas e em que ordem. A partir dessa discussão, os grupos podem construir uma primeira versão do cartaz, que será analisada por outro grupo, na tarefa 3. Na posição de prováveis espectadores, os colegas poderão opinar e discutir melhores soluções para as propostas e, com todo o grupo, retomar características dos *trailers* e cartazes estudados. Depois, com base nas observações e sugestões dos colegas, auxilie os grupos na reescrita e nas reformulações que julgarem importantes para a produção do cartaz para o mural (Nossas histórias no cinema: imagens que viajam), que poderá ser exposto na escola.

Proponha uma retomada dos elementos constitutivos de um *trailer* e de um cartaz, as informações que eles trouxeram no início da unidade. Essa discussão os ajudará a pensar sobre como será o cartaz que vão produzir. Após a apresentação das propostas aos colegas, incentive-os a apresentar também para o grande grupo, expondo os comentários que receberam de seus leitores e se mudariam ou não alguns aspectos

apontados. Você também pode retomar a discussão sobre os aspectos linguísticos da unidade através das frases usadas, discutindo a função delas para a divulgação do filme, por exemplo. Além disso, você pode estimular a produção da ficha técnica do filme, retomando as informações que devem constar na apresentação do filme e, desta forma, ajudando-os a construir a história do filme que irão divulgar nos cartazes.

## Para além da sala de aula

Esta seção é uma oportunidade de usar o conhecimento aprendido para novos propósitos: produzir um *trailer* da história que os

**Professor,** a organização do mural é fundamental para a conclusão da unidade. Dessa forma os alunos poderão exercer a sua criatividade para falar de experiências próprias e do lugar onde vivem para um público específico – a comunidade escolar, incluindo colegas, professores, funcionários e pais. Através desse mural, eles podem depois refletir mais uma vez sobre as representações de si próprios e do lugar onde vivem e como essas imagens podem alcançar outras pessoas. Se for possível, dê continuação a esse trabalho, realizando a tarefa de criação dos *trailers* proposta na seção *Para além da sala de aula!*

É importante que, ao final da unidade, o aluno tenha oportunidade de produzir textos em inglês, com vistas a aumentar sua confiança e autonomia em usar a LA para expressar suas ideias, valores e sentimentos.

alunos querem contar, ler e escrever comentários sobre os filmes discutidos na unidade, obter mais informações sobre filmes brasileiros no exterior ou dar sua opinião sobre a

**Professor,** lembre-se que, antes de os alunos fazerem tarefas usando a internet, é importante revisar o conteúdo geral da página. Os sites eletrônicos são dinâmicos e mudam constantemente, podendo apresentar conteúdos inadequados à faixa etária de seus alunos.

forma como o público vê os filmes *Tropa de elite* e *Cidade de Deus*. Retoma-se o conhecimento construído na unidade e amplia-se o uso das informações e do que foi aprendido em LA para além da sala de aula, estimulando os alunos a lerem mais, a produzirem mais textos, a se divertirem produzindo seus *trailers* e assistindo aos *trailers* dos colegas,

**Gêneros do discurso:** Tipos relativamente estáveis de textos (orais e escritos), que reconhecemos com base na nossa experiência com diferentes textos em determinadas áreas. Cada contexto de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, através de qual suporte, etc.) determina as características do que é dito e de que forma é dito. Entretanto, há algumas características textuais que podemos dizer que se repetem em condições semelhantes de produção. Por exemplo, em um contexto familiar, um texto escrito pela mãe ou pai para os filhos, solicitando que comprem algo no supermercado, em geral, será escrito em um bilhete com uma linguagem informal; um texto escrito por uma empresa de publicidade para promover um novo produto para a população pode ter o formato de um panfleto com recursos visuais e linguísticos para chamar a atenção e persuadir o leitor a comprar.

a se conhecerem e se descobrirem como autores e produtores e críticos quanto às representações de valores, ideias e costumes apresentados.

Para desenvolver as tarefas que propõem buscas na internet, leve os alunos para o laboratório de informática e solicite que, em duplas, visitem os *sites* indicados. Eles podem anotar novas informações sobre os filmes e selecionar comentários que achem relevantes ou que tenham gostado para compartilhar com os colegas.

## **Autoavaliação**

Para concluir a unidade, a autoavaliação cria uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem (em grupo, sozinho, fazendo exercícios escritos ou orais, etc.), do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. Espera-se também criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.











Lições do

# Rio Grande

---



**GOVERNO DO ESTADO**  
**RIO GRANDE DO SUL**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



Lições do

# Rio Grande

CADERNO  
DO ALUNO

5ª e 6ª séries  
Ensino Fundamental



## Querido(a) Aluno(a):

É com alegria que colocamos em suas mãos, assim como na de todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas estaduais, o *Caderno do Aluno* com atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sob a orientação dos professores.

Os Cadernos são diferentes de acordo com a série em que você está. Há um para as 5ª e 6ª séries, outro para as 7ª e 8ª séries do ensino fundamental, um terceiro Caderno para os alunos do 1º ano e outro ainda para os 2º e 3º anos do ensino médio.

Em todos eles há atividades de todas as chamadas “matérias”, que agora estarão reunidas em *áreas do conhecimento*. Essas áreas são as do *Referencial Curricular* da Secretaria de Estado de Educação, que são as mesmas do ENCCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos, que desde 2002 funciona como um exame supletivo de ensino fundamental e médio, e do novo ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio, ambos do MEC. As áreas do conhecimento são:

- Linguagens: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol), Educação Física e Arte;
- Matemática;
- Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química;
- Ciências Humanas: História, Geografia e, no ensino médio, Sociologia e Filosofia.

Nosso objetivo é contribuir para que as aulas possam ser mais interessantes e os professores se sintam mais satisfeitos ao darem aula para você.

Esperamos que você goste deste Caderno. Ele é uma das iniciativas que tomamos para construir uma Boa Escola para Todos.

Bom trabalho!

**Mariza Abreu**

*Secretária de Estado da Educação*



## Sumário

07	Língua Portuguesa e Literatura
37	Língua Estrangeira - Espanhol
49	Língua Estrangeira - Inglês
59	Artes
61	Artes Visuais
63	Música
65	Dança
67	Teatro
69	Educação Física
85	Matemática
107	Ciências
121	Geografia
135	História





**Língua Portuguesa  
e Literatura**

Ensino Fundamental  
5ª e 6ª séries

**CADERNO  
DO ALUNO**

Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Diana Maria Marchi  
Luciene Juliano Simões





## Tem coisa de guri e coisa de guria: será?

Nesta unidade, você vai dar um mergulho no universo das histórias em quadrinhos, muitas vezes chamadas simplesmente de HQ. Vamos também discutir um pouco sobre coisas que interessam e coisas que preocupam guris e gurias, tentando saber se todos se alegram, entristecem, ocupam ou se incomodam com coisas diferentes. Aparentemente, podemos dizer que sim, não é? Mas, talvez, olhando melhor, não seja esse o caso... Um exemplo disso são as novidades que surgem quando crescemos e mudamos! Talvez os guris e as gurias passem por isso de modos um pouquinho diferentes, mas é um barco em que todos navegam, não?

### A Turma da Mônica

#### Preparação para a leitura

Você lê gibis?

Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista?

Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece?

Quem são estes caras?



Você já leu gibis com histórias desses personagens?

Você gosta das histórias?

Anote aqui tudo o que sabe sobre eles:

Pense em uma história em quadrinhos que você já leu (ou em um episódio de desenho animado que você gosta de assistir), da *Turma da Mônica* ou de outros personagens de sua preferência. Responda:

- quem participa da história?
- onde ocorre?
- o que acontece?

Agora conte a história para o seu colega e depois ouça a que ele vai lhe contar: por que vocês acham que estas histórias são marcantes e foram lembradas por vocês? Qual é o segredo de uma boa história desenhada?

## Leitura silenciosa

10

Leia as tiras abaixo e responda:

1. Como os guris e as gurias da *Turma da Mônica* se relacionam?
2. Quem é amigo de quem nessa turma?
3. Você acha as tiras engraçadas? Qual ou quais delas?

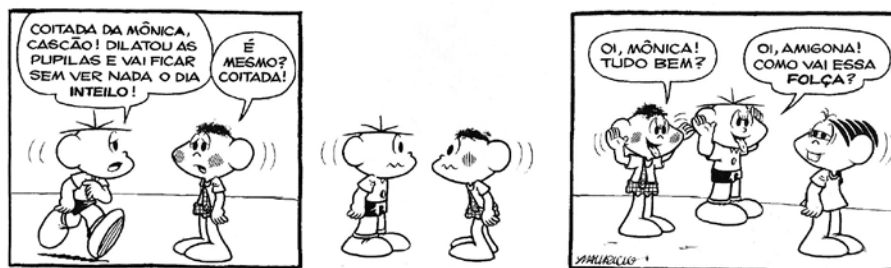
1



2



3



4



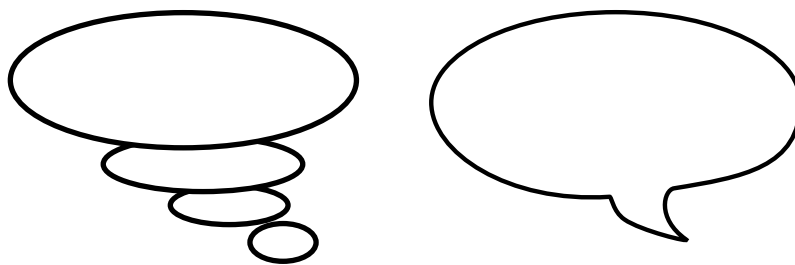
**Glossário** **tira:** história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, apresentada em jornais ou revistas em uma só faixa horizontal.

**dilatar a pupila:** procedimento usado por médicos oftalmologistas (especializados no cuidado com os olhos) para exames clínicos, feitos em consultas de rotina. A pupila é a parte escura que fica bem no centro dos nossos olhos; ela aumenta ou diminui de diâmetro (de tamanho), dependendo da quantidade de luz no ambiente. Quando consultamos o médico, ele coloca um colírio que faz a pupila ficar grande (ou seja, dilatada) e não conseguimos enxergar direito, pois fica tudo embaçado. Você já fez um exame assim?

## Estudo do texto

Você acabou de ler quatro tiras da *Turma da Mônica*. Siga a orientação do professor para responder o que segue:

1. Tem gente que acha a tira  divertida: o que a torna engraçada?
2. Que título você daria para a história da tira  ?
3. Para que servem os seguintes sinais usados nas tiras?
  - a) a nuvem onde está escrito "pat" e "ui" na tira 1
  - b) as estrelinhas em cima da cabeça do Cebolinha na tira 1
  - c) os riscos que aparecem em cima do disco voador e ao lado da orelha do Cebolinha no primeiro quadro da tira 4
  - d) o ponto de interrogação no fim da tira 4
4. Você já viu os sinais gráficos estudados na questão anterior em outras tiras e histórias em quadrinhos?
5. Observe os dois tipos de balões abaixo. Qual deles é usado nessas tiras? O que aparece dentro dos balões? O que a diferença entre os balões indica (com uma ponta contínua e com bolinhas)?



## Para ir um pouco mais além

### Você sabia...

- que o autor da *Turma da Mônica* é Mauricio de Sousa e que as histórias começaram a ser escritas na década de 60? Volte para a página anterior e observe as tiras que você leu: onde está a assinatura do autor?
- que na década de 60, quando Mauricio de Sousa começava a escrever gibis, a televisão se expandia no Brasil, as músicas da *Jovem Guarda* faziam sucesso, as cidades brasileiras começavam a se desenvolver? Quem da sua família tem histórias para contar dessa época?

"A DÉCADA DE 60 TRAZ COM ELA GRANDES 'QUADRINISTAS BRASILEIROS...'"



SOUSA, Mauricio. Você sabia? *Turma da Mônica*. São Paulo: Globo, 2003. p. 31, 32 (excertos).

- que o traçado dos personagens da *Turma da Mônica* mudou ao longo do tempo? Compare os desenhos dos personagens hoje e na década de 60.
- que usamos a palavra "gibi" para falar em revistas em quadrinhos por causa de uma revista brasileira muito popular na década de 40, que tinha esse nome? Olhe as definições de dicionário para a palavra "gibi" e pense na relação entre os dois significados. A capa da revista, nas ilustrações da próxima página, vai ajudar você.





www.google.com.br/Imagens. Acesso em: 20 jul. 2008.

### gibi

◆ substantivo masculino

Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

1 garoto negro; negrinho  
2 publicação em quadrinhos, geralmente infanto-juvenil

### Leitura silenciosa

Agora você vai ler mais uma tirinha com os personagens da *Turma da Mônica*. Você acha a tira engraçada? Que título daria para a história?



SOUSA, Mauricio. Zero Hora, 28 jun. 2008, p. 7.

### Estudo do texto

1. Observe que há quatro balões na tira que você acabou de ler: que falas poderiam aparecer ali, se não aparecesse uma ilustração? Responda individualmente.

- a) balão 1: \_\_\_\_\_
- b) balão 2: \_\_\_\_\_
- c) balão 3: \_\_\_\_\_
- d) balão 4: \_\_\_\_\_

2. Nos dois primeiros quadros, as relações entre os guris e a Mônica é a mesma que nas outras tiras que você já leu em aula?

3. Você acha que a previsão do quadro 3 é correta? A relação entre eles vai mudar quando crescerem?

4. Os personagens do quadro 3 são parecidos com Cebolinha, Cascão e Mônica. Quais são as semelhanças? O que mudou?

## Produção de texto

No início da unidade, você contou a um de seus colegas uma história que leu ou um desenho animado que viu na TV, lembra? Pois bem, agora você vai fazer uma tarefa parecida, só que por escrito. Escolha uma das cinco tiras da *Turma da Mônica* que você leu. Escreva um comentário para ser lido por um amigo ou colega que não leu a tirinha recomendando ou não sua leitura. Lembre-se de que ele não leu a tirinha! Por isso você deverá dizer o suficiente para que ele entenda a sua opinião sobre a tira, mas não tudo, porque a ideia é que ele fique curioso e queira ler a história depois. Outra coisa que você deve lembrar é que você vai falar sobre um texto. Então, no momento da escrita, é importante que pense nos seguintes itens:

- que tipo de texto você leu?
- quem é o autor do texto?
- quem participa da história?
- onde estão os personagens, ou o que estão fazendo?
- qual é o ponto central da história: o problema, a graça, etc.?
- qual sua opinião sobre a história?
- você recomenda a história para a pessoa a quem você está escrevendo?

Essas perguntas são úteis para planejar seu texto, mas não se esqueça de que você **não está escrevendo uma lista de respostas**. Dê essas informações, mas escreva um **texto fluente**, do mesmo modo como você fez ao falar com o colega para contar uma história. Se quiser, use os títulos criados pela turma para incrementar seu texto! Quando estiver pronto, entregue o trabalho para o professor e combine com ele onde o texto será divulgado.



**Atenção!**

## Como serei amanhã?

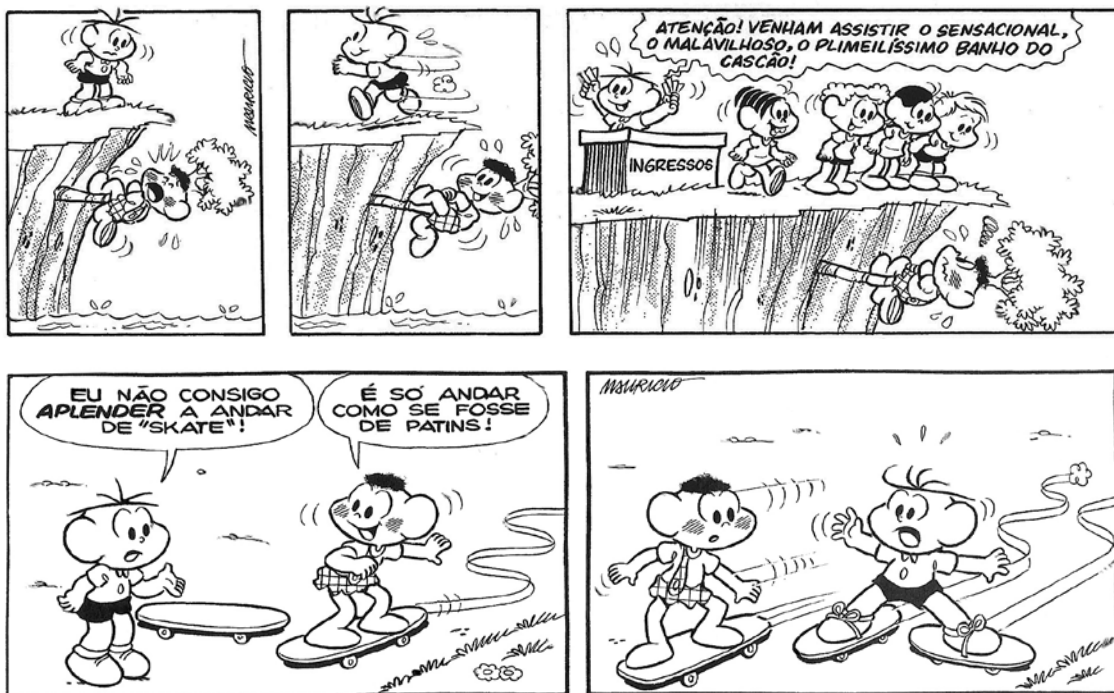
### Para começar a conversa

Você leu umas histórias da *Turma da Mônica*. Nelas, apareceram quatro personagens: o Cascão, o Cebolinha, a Magali e a própria Mônica. O que você já sabe sobre eles?



Agora, leia as tiras abaixo e complete o quadro de características desses quatro personagens na página anterior.

**Cascão**



**Cebolinha**







## Turma da Mônica Jovem

### Preparação para a leitura

1. Volte à lista com as características dos personagens da *Turma da Mônica* que você elaborou. Converse com seus colegas. Quais das características você acha que os quatro ainda terão quando forem jovens? Você pode sublinhar essas características. Acrescente outras que você achar que podem surgir.
2. Olhe a capa abaixo, de um gibi lançado em 2008 por Mauricio de Sousa. Que gibi é este?



3. Abaixo do nome da revista, aparece a seguinte frase: “Eles cresceram!”. Quem são “eles”? Você acha que um leitor que não conheça a *Turma da Mônica* entenderia essa chamada?
4. Examinando essa capa, o que você espera encontrar nas histórias?

## Leitura silenciosa

Você agora vai ler um tipo de texto muito comum em nossas vidas: a **resenha**. Depois de olhar a capa e ler as resenhas que seguem, dá vontade de ler as histórias da *Turma da Mônica Jovem*? Com base nas resenhas, qual é a melhor revista, a número 0 ou a número 1?

### Para refletir

Quando você assiste a um filme e conta para um amigo como ele é, o que esperava ver, se gostou dele, se vale a pena assisti-lo, você está **resenhando** o filme. Ou seja, a resenha é um tipo de comentário sobre alguma coisa que lemos, assistimos, ouvimos. Então, pode-se dizer que uma resenha tem um breve resumo, as expectativas, uma análise, uma recomendação. Pense, por exemplo, no dia seguinte a um grande jogo de futebol: os jornais (TV, rádio, jornal impresso) analisam, discutem, contam como foi o jogo, ou seja, eles estão nos apresentando a resenha do jogo. A mesma coisa acontece com as novelas. Repare que uma resenha não precisa ser necessariamente escrita: quando você contou para seu colega uma história de que se lembrava, você fez uma resenha oralmente!

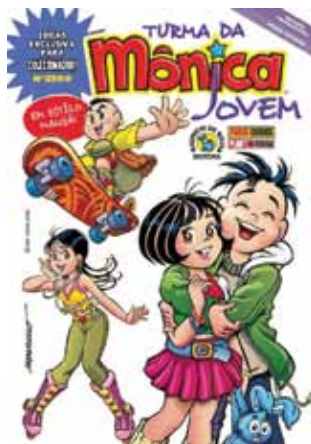
**SaposVoadores.net**  
quadrinhos, Internet e outras histórias  
por Ricardo S. Tayra



Terça-feira, 19 de agosto de 2008.

## Mônica, Cebolinha e toda a turma viram adolescentes em quadrinhos estilo mangá

A turminha da Mônica precisa crescer? Esse assunto dá muita discussão, por isso me ateno ao básico. “Precisar” mesmo, não precisava. Mas com mais de 40 anos, adaptações de personagens e até evoluções acabam acontecendo naturalmente.



**Turma da Mônica Jovem n° 0 (Panini)** – Especial de distribuição gratuita em eventos, junto com outras revistas da turma e também no novo site da série (precisa de um cadastro gratuito para acessar).

Uma pequena história introdutória de seis páginas que mostra um pouco de como serão as coisas daí pra diante: a adolescente Mônica escreve em seu diário no *notebook* sobre as mudanças nela e na turminha. Ela não é mais uma baixinha gorducha que só usa vestidinho vermelho (aliás, virou uma adolescente bonita, mesmo com os dentinhos ainda salientes). Magali não come mais a torto e a direito: ainda come muito, mas se preocupa com a qualidade da alimentação e cuida mais do corpo. Cebolinha agora quer ser chamado apenas “Cebola”, ganhou uma cabeleira (embora mantenha um penteado que remete aos cinco fios originais) e faz aulas de fono para não trocar mais o “r” pelo “l” (só que isso ainda acontece em situações em que fica “nelvoso”). Cascão, quem diria, toma banho (mas só de vez em quando). No mais, ganhou um visual “mano” e mantém interesse em esportes radicais.

O novo *design* dos personagens ficou muito bom no geral. Mônica e Magali viraram adolescentes-gracinha e o Cebola (o Cebolinha *teen*) também parece uma evolução do personagem. Só o Cascão mudou tão pouco que parece ter parado no tempo (embora teoricamente seja o mais descolado). O número zero e o primeiro capítulo desta revista foram histórias introdutórias. E a equipe de Mauricio de Sousa fez otimamente bem essa transição, conseguindo manter a essência dos personagens e provocando apenas mudanças que seriam consideradas naturais com o passar do tempo, para qualquer criança. Uma história bem simpática. Ainda bem que a leitura segue o sentido ocidental (da esquerda para a direita): é realmente o mais indicado por aqui.

Nota SV: 8 (de 10)

## Turma da Mônica Jovem

nº 1 (Panini) - 132 págs (120 de HQ), R\$ 5,90.



Capitão Feio



Anjinho

O primeiro capítulo da saga *4 Dimensões Mágicas* vai bem, no mesmo estilo da edição zero, mas agora inserindo os pais dos quatro garotos. A coisa começa a ficar estranha quando há uma menção a uma história do Japão antigo e uma rainha mística. Do segundo capítulo em diante, começa efetivamente essa trama, que envolve de repente a turma com esta superpoderosa e malévola vilã japonesa de mais de 400 anos, além de um repaginado Capitão Feio (agora “Poeira Negra”).

Entendo que, vez ou outra, a turminha já tenha se envolvido em aventuras dignas de super-heróis. Porém, desta vez, estamos falando de uma série contínua nessa linha. Talvez o mais adequado fosse continuar com histórias do cotidiano, adaptadas às novas situações. O estilo mangá ainda assim cairia como uma luva para marcar a diferença entre as duas fases dos personagens. Não precisava de monstros e de aventuras super-heroicas mirabolantes. Ir pra esse lado significa praticamente criar personagens novos. Com isso, perdeu-se o trabalho que havia sido feito nas duas primeiras histórias: o leitor foi preparado para encontrar a *Turma da Mônica* adolescente, vivendo suas aventuras, não um grupo de adolescentes super-heróis mirins da noite pro dia (com direito a trechos de um “passado escondido” para os pais).

No mais, foi interessante perceber que a equipe criativa resolveu utilizar o Anjinho, personagem que, a meu ver, tem muito mais a ver



Franjinha

com o imaginário infantil. A saída foi transformá-lo efetivamente num ser místico (que lembra bastante o Anjo dos X-Men na pequena participação que tem até o momento). Já o Franjinha pouco apareceu, mas o que se vê até agora parece condizente com a evolução de um garoto interessado em ciências (resta saber o quanto de “cientista amalucado e superdotado” ele ainda tem...).

Se alguém estava em dúvida, a *Turma da Mônica* efetivamente mudou não só no estilo de desenho e narração visual (mangá), como de gênero: de histórias cotidianas se transformou em aventura de super-herói japonês (eu já acho que, se surgir um robô gigante, não vai me espantar mais...). A história continua na próxima edição (a continuidade foi inserida efetivamente na revista).

Nota SV: 5 (de 10)

[www.saposvoadores.net/2008/08/monica-cebolinha-e-toda-turma-viram.html](http://www.saposvoadores.net/2008/08/monica-cebolinha-e-toda-turma-viram.html). Acesso em: 19 ago. 2008.

## Estudo do texto

Agora, com base nos textos acima, responda:

1. Esses textos foram publicados na internet. Você saberia indicar de que página da internet eles foram copiados?
2. Quem escreveu os textos?
3. Depois de ler a resenha da edição 0, com informações sobre Cascão, Cebolinha, Magali e Mônica, compare:

Personagens	Como você achava que seria?	Como ficou nesta edição Jovem?
Mônica		
Cebolinha		
Cascão		
Magali		

4. Quais dos elementos listados abaixo você encontra em cada uma das resenhas lidas? Localize essas informações no texto, indicando-as com a letra correspondente: de (a) até (h).
  - a) Informações sobre o enredo das histórias
  - b) Informações sobre personagens
  - c) Todos os detalhes sobre o que acontece nas histórias
  - d) O final das histórias
  - e) Comentários sobre pontos positivos das histórias
  - f) Comentários sobre pontos negativos das histórias
  - g) A opinião do autor da resenha e sua avaliação da história
  - h) Informações gerais, como preço, tipo de revista, autor, etc.

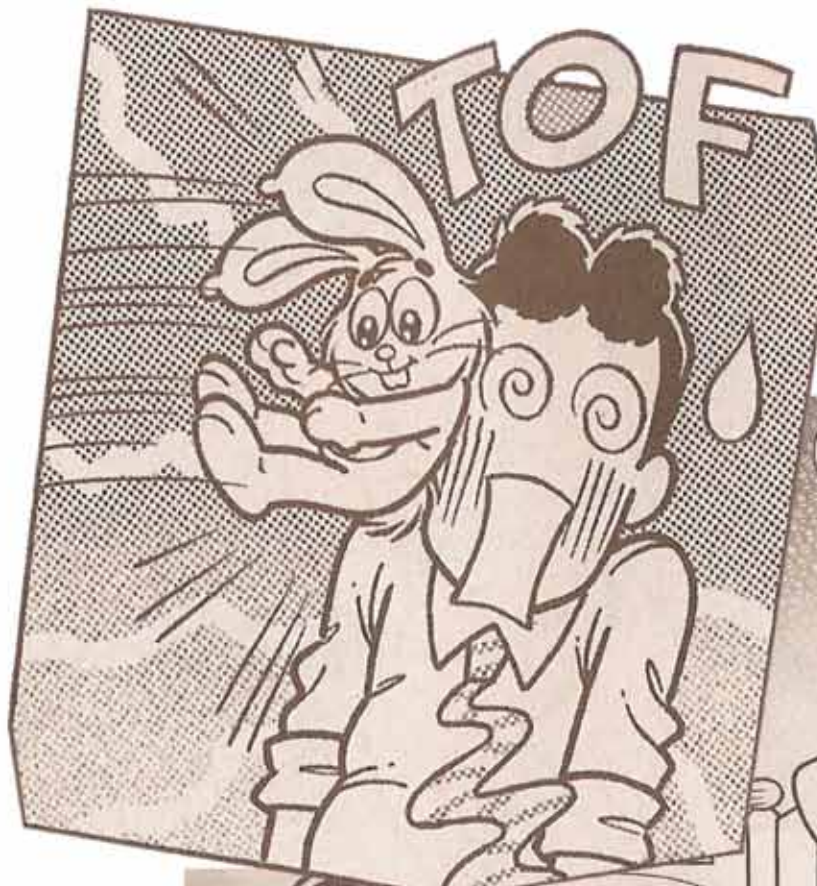
## Dia de escola

### Leitura silenciosa

Leia agora dois trechos da primeira história da edição n.1 da *Turma da Mônica Jovem*. O nome da história, como a resenha anunciou, é *4 Dimensões Mágicas*. Os trechos reproduzidos são do primeiro capítulo "Começa um novo dia". **Você acha que as resenhas do número 0 e do número 1, que você leu anteriormente, descrevem bem as mudanças da Mônica e do Cebolinha?**

### Mônica













Agora, vamos voltar um pouco às histórias e dar uma olhada no uso de pronomes. Note que quando passa a falar no Cascão, a Mônica diz o seguinte:

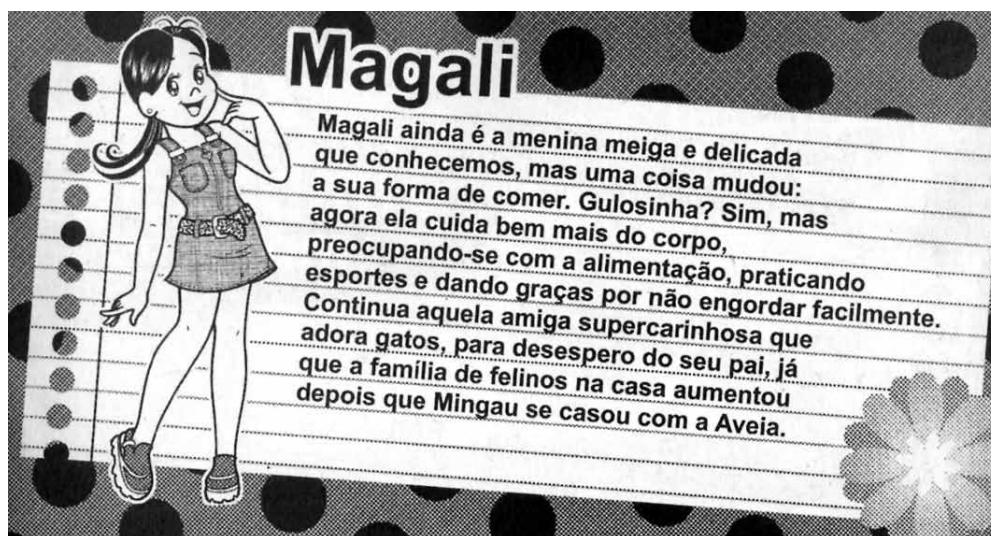
Ah, pai! Poderia ser pior... Seu filho poderia ser o **Cascão**. Se bem que agora **ele** toma banho.

Você percebeu, que quando a Mônica fala com o pai sobre o Cascão, o amigo não está na história? Por isso, ela primeiro menciona o Cascão e, em seguida, usa o pronome “ele” para continuar falando.

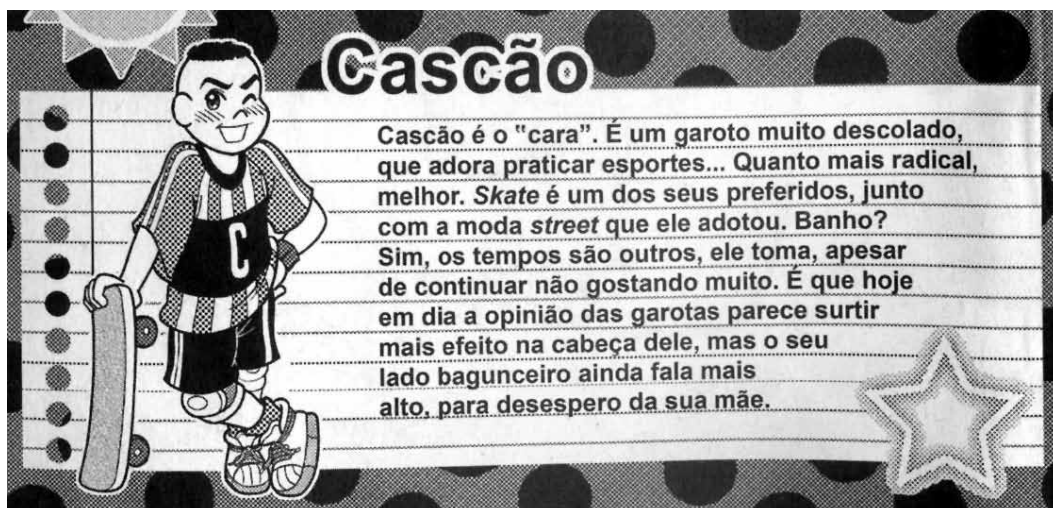
Releia os quadrinhos da *Mônica Jovem* e responda:

1. No último quadrinho da história da Mônica, ela diz: “É. Ele ainda não se acostumou”. Quem é *ele* nessa fala? Como você sabe de quem Mônica está falando neste caso?
2. Agora releia o início da história de Cebola. Observe a primeira fala da irmãzinha Maria. Que pronome ela utiliza? Para falar de quem ela usa esse pronome? Como você sabe de quem Maria está falando neste caso?
3. Agora, leia o texto abaixo sobre Magali e numere as linhas.

Podemos usar o pronome **ele** para continuar falando de alguém, sem repetir a expressão que já tínhamos usado antes. É o que Mônica faz ao falar de Cascão. Também podemos usar o pronome para falar de alguém presente na cena da conversa. É o que Maria faz ao falar com o leitor sobre seu irmão. Lembre-se: na HQ, o leitor pode ver desenho de Cebola no quadrinho. Mas lembre-se: às vezes, em textos escritos, a cena da conversa não está disponível para o leitor. Por essa razão, nos textos abaixo, que não são quadrinhos, os pronomes são sempre usados para substituir uma expressão que já apareceu antes.



4. No texto do exercício anterior, quais dos seguintes pronomes falam de Magali?
- sua – na linha 3
  - ela – na linha 4
  - seu – na linha 8
5. Na linha 7, está a frase: “Continua sendo aquele amiga supercarinhosa que adora gatos”. De quem fala essa frase? Como você sabe?
6. Agora leia o texto abaixo, sobre o Cascão, e numere as linhas.



SOUSA, Mauricio. *Turma da Mônica Jovem*. Edição de Lançamento, nº 1. São Paulo: Mauricio de Sousa Editora/Panini/Planet Manga, 2008. p. 4.

7. Quais das seguintes expressões falam de Cascão?
- seus – na linha 3
  - ele – na linha 4
  - ele – na linha 5
  - dele – na linha 8
  - seu – na linha 8
8. No início do texto, aparece a frase: “É um garoto muito descolado, que adora praticar esportes.” De quem fala essa frase? Como você sabe?

Note que nas frases “Continua sendo aquela amiga supercarinhosa que adora gatos” e “É um garoto muito descolado, que adora praticar esportes”, o verbo aparece no início da frase, com letra maiúscula, sem pronome nenhum. Isso acontece porque já ficou tão claro no texto de quem se está falando que não é mais preciso colocar nada!

### Onde estão os pronomes?

9. Leia os trechos retirados das resenhas sobre a *Turma da Mônica Jovem*, e responda.

- a) Que pronomes substituem o nome “Mônica” neste trecho?  
Quem virou uma adolescente bonita?

*"a adolescente Mônica escreve em seu diário no notebook sobre as mudanças nela e na turminha. Ela não é mais uma baixinha gorducha que só usa vestidinho vermelho (aliás, virou uma adolescente bonita, mesmo com os dentinhos ainda salientes)."*

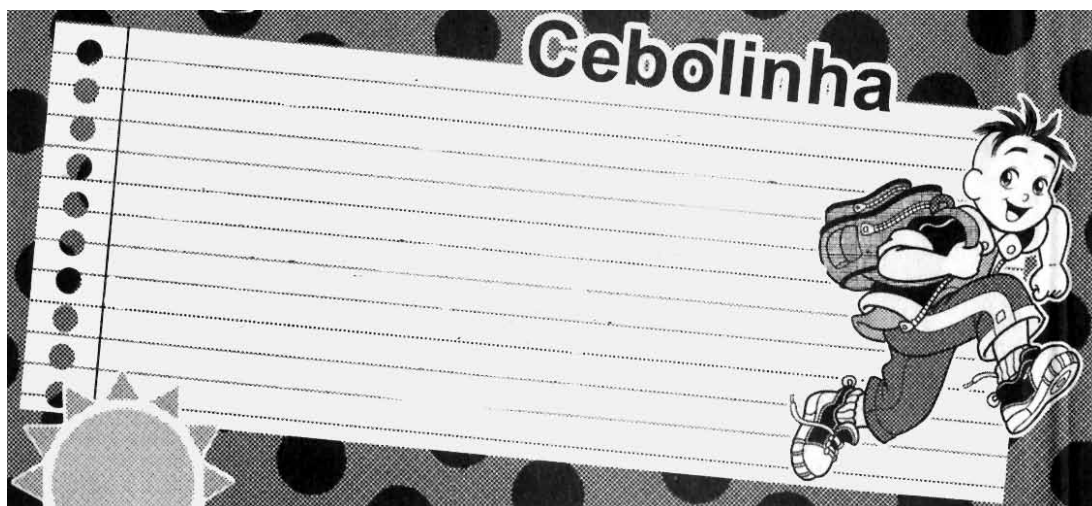
- b) No trecho abaixo, quem vai ser transformado em um ser místico?  
Quem é “ele” na oração “ele ainda tem...”?

*"No mais, foi interessante perceber que a equipe criativa resolveu utilizar o Anjinho, personagem que, a meu ver, tem muito mais a ver com o imaginário infantil. A saída foi transformá-lo efetivamente num ser místico (que lembra bastante o Anjo dos X-Men na pequena participação que tem até o momento). Já o Franjinha pouco apareceu, mas o que se vê até agora parece condizente com a evolução de um garoto interessado em ciências (resta saber o quanto de “cientista amalucado e superdotado” ele ainda tem...)."*

## Produção de texto

Agora que você já leu as histórias da Mônica e do Cebolinha (ou Cebola?), faça uma pequena descrição de cada um dos personagens, parecida com as que você leu sobre a Magali e o Cascão. Lembre-se: **você não precisa repetir o nome da Mônica e do Cebolinha o tempo todo**. Substitua, na continuação de seu texto, os nomes deles por pronomes ou, se você já tiver dito várias coisas sobre eles, simplesmente diga direto o que você tem a dizer, sem precisar mais mencionar de quem você está falando.





SOUSA, Mauricio. *Turma da Mônica Jovem*. Edição de Lançamento, nº 1. São Paulo: Mauricio de Sousa Editora/Panini/Planet Manga, 2008. p. 4 (texto adaptado).

## Clube do Bolinha e clube da Luluzinha

Sabe quando um amigo nos conta como é o filme ou o desenho a que ele assistiu e de que gostou? Pois é, como você já viu nas aulas anteriores, ao fazer isso, ele está fazendo uma **resenha** do filme, o que é algo supernormal em nossas vidas. Agora é a sua vez de escrever uma resenha e, quem sabe, começar seu próprio jornal ou seu *blog*, mandando para os amigos sugestões de leitura e divertimento. Que tal?

### Preparação para a leitura

Converse com seus colegas e procure identificar coisas que são só de guris e coisas que são só de gurias. Anote em seu caderno as respostas e depois pense nas seguintes questões:

- O que faz com que essas coisas sejam apenas de guris? E de gurias?
- Seria possível dizer que não existem coisas somente de um ou de outro?
- Procure exemplos em que as gurias fazem coisas que seriam “para guris” e vice-versa.
- Na sua escola, no seu bairro, há grupinhos fechados em que alguém não entra? O que você acha disso?

### Leitura silenciosa

Claro que, para escrever uma resenha sobre um texto, o primeiro passo é ler. Logo nas páginas seguintes, está uma história antiga e superdivertida: *Força descomunal*. A história está aí para você, a partir dela, escrever seu comentário, crítica e recomendação. Nessa HQ, há um tipo de acontecimento que se repete algumas vezes e que é muito importante para seu desenvolvimento. Ao longo da leitura, pense no seguinte: qual é a cena que se repete várias vezes?

#### Glossário

##### **descomunal (adjetivo)**

**1** que não é comum; invulgar

**2** que apresenta proporções gigantescas; colossal, imenso











**Você sabia...** que as histórias da Luluzinha atingiram seu maior sucesso já na década de 40? Olhe para as crianças e note: elas se vestem de um jeito bem diferente das crianças de hoje, não?

STANLEY, John e TRIPP, Irving.  
Luluzinha. São Paulo: Abril, n. 182, ago. de 1989. p. 18-23 (excertos).

## Estudo do texto

1. Da série de revistas da Luluzinha, surgiram as expressões “clube da Luluzinha” e “clube do Bolinha”. Por quê?

Agora que você sabe um pouco mais sobre esses personagens, pense nos seguintes detalhes da história:

2. O que está escrito na parede do clube dos meninos?
3. Por que Luluzinha e Aninha decidem seguir enganando os meninos?
4. Quando Lulu aceita entrar para o clube dos meninos, Bolinha canta “A Lulu é um bom companheiro...”. Por quê?
5. O que significa a seguinte fala de Bolinha: “Lulu! Você vai entrar para a história, menina! Para a história!”?

Antes de escrever sobre a HQ *Força descomunal*, pense no seguinte:

6. Os personagens da história são ainda bem crianças. Em sua opinião, essas diferenças entre guris e gurias acontecem somente nessa idade?

## Produção de texto

Agora que você já leu e discutiu *Força descomunal*, forme uma dupla com um de seus colegas e escrevam uma resenha da história lida. Para que a escrita de vocês seja um sucesso, alguns itens não poderão faltar no seu planejamento. Sigam as recomendações abaixo.

### Planejamento do texto

Sempre é bom planejar seu texto antes de começar a escrever. Pensem no seguinte:

- Do que vocês gostaram na história?
- Do que vocês não gostaram?
- Quem são os personagens? Qual deles é importante comentar e quais são suas características importantes?
- Qual é a **trama** da história? Como ela é contada?
- Em que revista esta história pode ser encontrada?
- Para que público, entre os alunos da escola, esta história poderia ser uma leitura interessante? Escreva pensando neste público.
- Para que público, entre os alunos da escola, esta história não seria interessante? Diga a eles que, provavelmente, prefeririam ler outras HQ.
- Faça anotações de tudo isso: elas serão úteis na hora de escrever.

### Glossário

**trama:** os acontecimentos que constituem a ação de uma história; enredo, intriga

Agora escrevam o texto. Depois de escrito, sentem em grupos maiores para discutir e aperfeiçoar os textos. Cada dupla lerá o texto que a outra dupla escreveu e perguntará: o que é preciso melhorar?

### Para refletir

Lembre-se: uma **resenha** é escrita para futuros leitores da história resumida e avaliada. É um texto de recomendação: às vezes, elogioso; outras vezes, não. Num texto assim, é preciso dar informações básicas que tornem claros os pontos citados nos comentários e nas avaliações. Mas atenção! Não se conta toda a história! Contar tudo não seria um estímulo muito grande para a leitura da história, você não acha? Ao mesmo tempo, não contar nada impediria o leitor de entender o que está sendo dito!

## Quadro de critérios para avaliação e revisão das resenhas

Depois de escreverem seu texto, troquem-no com a dupla ao lado. Revisem o texto dos colegas com base no quadro da página seguinte. Depois que preencherem tudo, mostrem a parte do texto que precisa ser melhorada, discutindo item por item. Não esqueçam: o objetivo dessa revisão é colaborar com os colegas, sugerindo algumas mudanças que possam deixar o texto mais claro!

	Sim	Não	Precisa melhorar
1. O texto apresenta a opinião do colega sobre a história lida.			
2. Dá para entender por que o colega gostou e não gostou de partes da história.			
3. Dá para saber de que o colega está falando, mesmo que ele não conte a história inteira.			
4. O texto utiliza recursos para se dirigir aos seus leitores.			
5. O texto utiliza pronomes para substituir os nomes dos personagens.			
6. Os pronomes utilizados no texto são compreensíveis: é possível saber de quem se está falando.			
7. A ortografia utilizada é adequada. (Se houver erros, marque no texto).			
8. No texto, o ponto final é utilizado para terminar frases.			
9. No texto, há divisão de parágrafos.			

## Reescrita do texto

A partir das sugestões dos colegas, façam uma nova versão do texto e aperfeiçoem a resenha. Feito esse trabalho, entreguem o texto para seu professor.

## Painel de quadrinhos

Para terminar esta unidade de estudos de quadrinhos, você e seus colegas vão montar um **Painel de quadrinhos**.

O **Painel** vai ser um espaço interessante, porque nele você vai poder recomendar a seus amigos da escola leituras de quadrinhos que acha legal. Para isso, siga as orientações abaixo.

## Planejamento e produção do texto

### 1. Escolha a história

O primeiro passo vai ser você ler histórias em quadrinhos para escolher uma que queira recomendar ou criticar. Seu professor já pediu que você fizesse isso como tarefa extraclasse. A ideia é que você escreva uma **resenha** sobre qualquer história em quadrinhos publicada em livro, gibi ou mesmo na internet. Se você escolher uma HQ que toque você, que você adore ou deteste, vai ser legal. Vai ser interessante pensar por que você acha a história boa ou ruim, e sua recomendação para os colegas vai ficar clara! Outra razão para escolher uma história é que seus colegas de sala não terão lido, e você vai poder dizer a eles se vão ou não gostar de ler.

## 2. Planeje o texto

Volte para as perguntas de Planejamento do texto que aparecem na tarefa de escrita sobre a história da Luluzinha. Com base nessas perguntas, faça anotações sobre a história que você escolheu. Que nota você daria para a história? Selecione trechos da história e argumentos que justifiquem sua avaliação. Esses trechos e ideias vão ser importantes em seu texto.

## 3. Escreva o texto

Agora, escreva uma resenha parecida com aquela da *Turma da Mônica Jovem*. Lembre-se de que outros alunos da escola vão ler! Seu comentário vai ser publicado na escola por meio do **Painel**. Isso significa que alguns colegas que não leram a história lerão a resenha: escreva pensando principalmente neles. Você vai precisar dar informações para que eles entendam suas críticas ou elogios à história; ao mesmo tempo, lembre-se de não contar a história inteira, com todos os detalhes. Se você contar, os colegas não terão nenhuma surpresa ao ler a história!

## 4. Revise e reescreva o texto

Volte para o quadro que você utilizou para revisar o texto de seus colegas. Use o mesmo quadro para criticar seu próprio texto. Uma coisa boa sobre a escrita é que ela não fica pronta logo da primeira vez: a gente sempre pode voltar e melhorar os textos que escreve. Pense em cada um dos nove pontos sugeridos, marque o que precisa ser melhorado e faça uma nova versão de seu texto. Isso feito, entregue para o professor. Lembre-se: seu texto será avaliado a partir desses mesmos critérios!

## Revisão final e montagem do painel

O professor vai ler seu texto e fazer mais algumas sugestões de revisão. Depois disso, as resenhas irão para o **Painel de quadrinhos**. Além delas, o que mais sua turma pode querer colocar no Painel? Algumas ilustrações? Alguma HQ legal? Tiras do jornal da cidade? Decida tudo isso junto com a turma, e depois é só montar!



# Língua Estrangeira Espanhol

Ensino Fundamental  
5ª e 6ª séries

**CADERNO  
DO ALUNO**

Margarete Schlatter  
Leticia Soares Bortolini  
Graziela Hoerbe Andrighetti



Você gosta de histórias em quadrinhos? Pois é, as histórias em quadrinhos que escolhemos, além de divertir, falam de pais e amigos e fazem refletir sobre os sentimentos que essas relações provocam nas pessoas, mas de uma maneira leve e engraçada, e em espanhol! Assim, o bate-papo será muito mais divertido. Ao final, você terá muitas ideias e será a sua vez de contar e produzir a sua própria história!

### Mafalda

#### Preparação para a leitura

1. Você lê gibis? Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista? Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece? Você tem algum personagem favorito? Quais são os personagens de que você mais gosta?



Vamos ler histórias em quadrinhos de uma menina de 6 anos, chamada Mafalda, e sua turma. Você já ouviu falar deles? Leia o texto abaixo e complete as informações do quadro:

Nombre de la historieta: _____ _____
Autor: _____
País: _____
Personajes: _____ _____ _____ _____

**Mafalda** es el nombre de una historieta argentina creada en 1964 por Joaquín Salvador Lavado (popularmente conocido con el apodo de Quino) y de su personaje principal: una niña de clase media argentina con una actitud comprometida ante el mundo. Mafalda y su pandilla aparecieron en tiras cómicas en diarios argentinos de 1964 a 1973 y hasta hoy son conocidas mundialmente. Mafalda comparte las historias con su familia (padres y hermano pequeño, Guille) y sus amigos: Felipe, Manolito, Susanita, Libertad y Miguelito.

Texto adaptado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Mafalda>



2. Como você acabou de ler, Mafalda é uma menina com *una actitud comprometida ante el mundo*. O que você entende por isso?

3. Agora, que tal conhecer um pouco mais os amigos e familiares de Mafalda?

a) Em duplas, olhem o desenho que segue. Observem as expressões faciais, os gestos e o estilo de cada personagem; como vocês acham que eles são? Converse com o colega: prestem atenção nos detalhes dos desenhos e escolham uma frase para caracterizar cada personagem. Escrevam o nome do personagem entre os parênteses.



LAVADO, Joaquín Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. 12. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2001.

( Mafalda ) Una niña muy inquieta y audaz. Tiene una fuerte conciencia sobre problemas sociales y desprecia profundamente la injusticia, la guerra, las armas nucleares, el racismo, las absurdas convenciones de los adultos y la sopa.

( ) Es muy romántica y conservadora. Su mayor ambición es ser la madre de una familia perfecta aunque tenga sólo 6 años.

( ) Tiene la misma edad que sus amigos pero entre todos es la más bajita. Siempre tiene una opinión directa sobre las cosas.

( ) Es tímido y desconfiado. También es perezoso y despistado. Es el gran amigo de Mafalda.

( ) Entre los amigos es el menor. Detesta tener la edad que tiene y por eso siempre está pensando en algo para decir que llame la atención de los demás.

( ) Son una pareja tradicional y felices en su cotidiano.

( ) Imita el estilo de vestirse y peinarse de su padre. Está siempre preocupado por el negocio de su familia, el almacén Don Manolo.

( ) Es muy observador y le encanta su chupete.

b) Comparem suas respostas com as da dupla ao lado. São as mesmas? São diferentes? Como vocês relacionaram as descrições com os personagens?

c) Com qual personagem você mais se identifica? Que características vocês compartilham? E quais vocês não compartilham?

El personaje con el cual más me identifico es \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.  
Sin embargo, yo no \_\_\_\_\_.

d) Como vimos pelas descrições, os amigos da turma da Mafalda são bastante diferentes entre si. E os seus amigos? São parecidos com você? Você acha importante para uma amizade que as pessoas sejam parecidas? Por quê?

e) Conte para seus colegas o que você e um amigo seu têm em comum e como vocês são diferentes.

El amigo con el cual más me identifico es \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_.  
Sin embargo, yo no \_\_\_\_\_.

### Bem-me-quer, mal-me-quer

#### Leitura – Mafalda e seus amigos

1. Observe as expressões faciais dos personagens nas tirinhas que seguem (Não leia as falas ainda!), converse com seu colega e responda:

a) Quem são os personagens de cada tira?

b) Quais são os sentimentos que você acha que os personagens estão expressando em cada tirinha? Como você sabe?



III



2. Vamos ler mais atentamente cada uma das tirinhas e compreender o que está acontecendo? Antes, volte à seção **Preparação para a leitura** e relembre as características dos personagens que participam dessas tirinhas. Depois, com o colega mais próximo, leiam uma tirinha de cada vez e respondam às perguntas formuladas abaixo para cada uma delas. Em seguida, conversem com os demais colegas sobre suas respostas.

a) Na tirinha I:

- como é a expressão facial de Susanita durante toda a tirinha? Essa expressão corresponde ao que ela diz estar sentindo?
- a expressão facial de Mafalda muda a partir do segundo quadrinho e vai piorando até o último. Por quê?
- no último quadrinho, qual você acha que é o sentimento de Mafalda por Susanita? Por quê?
- o que é ser hipócrita para Susanita? Você concorda com ela? O que você entende por hipocrisia?

b) Na tirinha II:

- no primeiro quadrinho, sobre o que Felipe está falando? O que ele acha disso?
- de tudo o que Felipe fala a Mafalda, o que é imaginação dele, e o que é realidade?
- por que Felipe vai se emocionando ao longo da tirinha?

c) Na tirinha III:

- como Manolito e Mafalda se sentem ao se encontrar?
- Mafalda está voltando das férias. Analisando a pergunta de Manolito, você pode saber onde ela estava passando as férias?
- o que Mafalda sente em relação a como foi tratada pelas ondas? Ela se sente triste, magoada, alegre, nem se importando? Como você chega a essa conclusão?
- Manolito responde *igual* à pergunta de Mafalda. O que de igual à Mafalda o Manolito viveu? Por que ao fundo aparece o pai de Manolito?

3. Discuta com a turma:

a) como são os relacionamentos entre os amigos e entre os amigos e seus pais nessas tirinhas? Eles são amigos? Brigam? Se gostam? Como você acha que é o relacionamento entre:

- Mafalda e Susanita, na tirinha I
- Mafalda e Felipe, na tirinha II
- Felipe e seus pais, na tirinha II

- Manolito e Mafalda, na tirinha III
  - Manolito e seu pai, na tirinha III
- b) Com base nas tirinhas, como você chegou a essas respostas?
- c) Você tem uma relação com amigos ou pais parecida com a dos personagens dessas tirinhas? Conte para seus colegas.
- d) Você gostou dessas tirinhas? Elas são divertidas? Engraçadas? Você mudaria alguma dessas histórias ou algum quadrinho? Qual? Conte para seu colega como você acha que as tirinhas poderiam ficar mais interessantes.

## Estudo do texto

1. Na tirinha II, o que as reticências (os três pontinhos, que acompanham a expressão "...¡JHÁ!..." no quadrinho 2 e que aparecem depois de cada frase no quadrinho 3) indicam sobre o que Felipe sente quando seus pais o colocam de castigo?
2. Ainda na tirinha II e também na tirinha III, que outros recursos visuais (nos balões e nas letras) o autor usa para expressar os sentimentos dos personagens?
3. Na tirinha II, no terceiro quadrinho, as falas de Felipe aparecem entre aspas ("\_\_\_"). O que isso significa?
4. Em todas as tirinhas, aparece o nome do autor. Você consegue encontrar?

## Diga aí!

### Uso da língua

1. Que palavras na tirinha I indicam estados de humor? Relacione-as com os opostos:

Buen humor → _____
Me encanta → _____
Humor de los dioses → _____

2. Em duplas, construam as frases abaixo, escolhendo, entre as alternativas na coluna da direita, as que fazem sentido. Depois digam se vocês sentem o mesmo.

- |   |  |
|---|--|
| <p>(a) Hoy estoy con mal humor porque</p> <p>(b) Me enferma quien</p> <p>(c) Me enferma que</p> <p>(d) Me enferma</p> <p>(e) Hoy estoy contenta(o) porque</p> | <p>( ) me pusieron de penitencia toda la mañana.</p> <p>( ) despertarme temprano.</p> <p>( ) se contradice.</p> <p>( ) mi papá me dio una paliza.</p> <p>( ) me reten adelante de otras personas.</p> <p>( ) mis padres se dieron cuenta que soy bueno(o).</p> |
|---|--|

3. Escolha uma das duas frases abaixo e complete de acordo com seu estado de humor.

Hoy estoy de mal humor porque \_\_\_\_\_.

Hoy estoy contenta(o) porque \_\_\_\_\_.

4. Como você completaria essas frases?

44 Me enferma quien \_\_\_\_\_.

Me enferma que \_\_\_\_\_.

Me enferma \_\_\_\_\_.

E essas?

Me encanta quien \_\_\_\_\_.

Me encanta que \_\_\_\_\_.

Me encanta \_\_\_\_\_.

Outras opções:

Hablar mucho

Hacer fila

Lavar los platos

Ducharse

Bailar

Mentir

Arreglar el cuarto

Comer

Hacer deporte

Salir de compras

Mirar novelas en la tele

## Mal-me-quer, bem-me-quer

### Leitura - Mafalda e seus pais

Lemos algumas tirinhas que nos mostraram um pouco da relação de Mafalda com os amigos. As tirinhas abaixo nos apresentam episódios de Mafalda com seus pais. Vamos tentar entender como é a relação deles?

1. Com um colega, observe a tirinha que segue (Não leia as falas ainda!) e responda:

- Quem são os personagens? Onde eles podem estar?
- Que sentimentos os personagens demonstram através das suas expressões faciais em cada um dos quadrinhos?



2. Agora, individualmente, leia atentamente a tirinha I e responda:

- Por que você acha que Mafalda demora a responder à pergunta que lhe fizeram no segundo quadrinho? Ela acaba respondendo à pergunta ou não?
- No último quadrinho, Mafalda dá para a senhora duas opções diferentes de respostas possíveis: uma **standard** ou **una explicación completa** sobre seus sentimentos em relação a seus pais. Como você entende a diferença entre elas? O que seria uma resposta **standard**? E **una explicación completa**?

3. Vamos ler mais duas tirinhas e tentar imaginar qual seria uma parte, pelo menos, da explicación más completa do que Mafalda sente pelos seus pais. Antes de ler as falas, responda às duas perguntas a seguir:

- a) Preste atenção nas expressões faciais de Mafalda nos últimos quadrinhos. O que isso nos diz? Como ela está se sentindo?
- b) Com que expressões faciais os pais reagem às falas e caras de Mafalda nos últimos quadrinhos?

II



III



4. Leia atentamente as tirinhas e converse com seu colega sobre as questões abaixo:

- a) De acordo com a tirinha II, como Mafalda esperava que fosse seu pai? O que Mafalda pensa do pai? Como você chega a essas conclusões?
- b) Por que o pai de Mafalda responde que sim e, depois, que não?
- c) Na tirinha III, o que Mafalda responde ao vendedor sobre se sua mãe está em casa? Por que ela responde isso?
- d) De acordo com sua resposta ao vendedor e explicação a sua mãe, como Mafalda vê sua mãe? Quais as imagens que ela tem da mãe?
- e) Por que Mafalda diz que tem mais de uma mãe?

5. Com base nas suas reflexões sobre as imagens e expectativas de Mafalda com relação a seus pais, complete uma possível resposta dela à amiga da mãe:

¿A quién querés más, tesoro, a tu mamá o a tu papá?

\_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## Uso da língua

1. Mafalda pergunta a seu pai se ele é *un buen papá*. Pratique com um colega perguntas em espanhol para saber mais sobre ele. Para isso, utilize a pergunta da coluna da esquerda, completando com a característica que você quer saber. O colega pode responder usando as sugestões de respostas. A tarefa também sugere comentários para as respostas do colega.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
¿vos sos tímido/a? perezoso/a despistado/a romántico/a audaz conservador/a desconfiado/a observador/a  _____ O que mais você quer perguntar?	Sí, lo soy. Creo que sí. No sé... A lo mejor/tal vez sí. No... para nada. Callate. Todo lo contrario.	Yo también. Yo tampoco. Lo suponía por tu manera de andar/ hablar/ vestir... ¿Verdad? No me lo imaginaba.

2. Agora pergunte para o colega sobre alguém que ele conhece e que você está interessado em conhecer um pouco mais.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
¿Es Raul/Ana tímido/a? perezoso/a despistado/a romántico/a audaz conservador/a desconfiado/a observador/a  _____ O que mais você quer perguntar?	Sí, lo es. Creo que sí. No sé... A lo mejor/tal vez sí. No... para nada. Callate. Todo lo contrario.	Yo también. Yo tampoco. Lo suponía por su manera de andar/ hablar/ vestir... ¿Verdad? No me lo imaginaba.

## A nossa cara!

### Produção de texto

1. Imagine que você, um(a) amigo(a), um de seus pais, ou todos eles juntos, sejam os personagens de uma história em quadrinhos. Complete o quadro abaixo com as características marcantes de cada um deles.

YO	AMIGO/A: _____	MAMÁ y/o PAPÁ y/o _____

2. Vamos produzir um gibi da nossa turma? Os nossos sentimentos por nossos amigos e pais, às vezes, por mais complicados que sejam, podem ser contados através de histórias engraçadas. Assim, pense em uma tirinha que conte um episódio entre você e o(s) outro(s) personagem(ns) que você descreveu no quadro anterior. Esse episódio pode ser real ou inventado.

Antes de começar a colocar no papel essa história, pense nas imagens: como elas serão? Quais os efeitos visuais que você quer explorar? Como expressar os sentimentos dos personagens? Use o dicionário se precisar.

3. Troque sua história com a de um colega e analise a história dele, respondendo às seguintes perguntas:

- a) Quem são os personagens? Como você sabe?
- b) Quais são as características marcantes desses personagens? Por que você acha isso?
- c) Qual é a relação entre eles?
- d) Você entende o que acontece no episódio? Os efeitos visuais ajudam a entender a história?
- e) A tirinha é engraçada? Por quê?

Converse com seu colega, e pensem em sugestões de mudanças para as historinhas de acordo com suas análises. Se vocês acharem necessário, reescrevam suas tirinhas.

Depois de revisadas as histórias, combinem com o professor como fazer o gibi da turma para ser exposto na biblioteca da escola!

## Para além da sala de aula

Você quer conhecer mais sobre a Mafalda e a turma dela? Nos sites abaixo, você pode encontrar mais informações sobre eles e também mais histórias.

<http://www.quino.com.ar>  
<http://www.mafalda.net>  
<http://mafalda.dreamers.com>  
<http://www.todohistorietas.com.ar>

## Autoavaliação

- a)  O que aprendi sobre
  - histórias em quadrinhos?
  - leitura em espanhol?
  - os meus sentimentos com relação aos meus pais e amigos?
  - a língua espanhola?
  - outros:
- b)  Como eu aprendi isso?
- c)  O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

## Referências (tirinhas e ilustrações)

LAVADO, Joaquin Salvador (Quino). *Toda Mafalda*. 12. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2001.







# Língua Estrangeira Inglês

Ensino Fundamental  
5ª e 6ª séries

**CADERNO  
DO ALUNO**

Margarete Schlatter  
Graziela Hoerbe Andrighetti  
Letícia Soares Bortolini



## Eu e os outros

Você gosta de histórias em quadrinhos? Pois é, as histórias em quadrinhos que escolhemos para vocês, além de divertir, falam de pais e amigos e fazem refletir sobre os sentimentos que essas relações provocam nas pessoas, mas de uma maneira leve e engraçada, e em inglês! Assim, o bate-papo será muito mais divertido. Ao final, você terá muitas ideias, e será a sua vez de contar e produzir a sua própria história!



### Preparação para a leitura

1. Converse com seus colegas:

Você lê gibis? Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista? Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece? Que personagens você mais gosta?



Você vai ler algumas histórias sobre *Calvin and Hobbes* (traduzido no Brasil como *Calvin e Haroldo*). As histórias em quadrinhos de *Calvin and Hobbes* foram criadas, escritas e ilustradas pelo autor norte-americano Bill Watterson, e publicadas em mais de 2.000 jornais do mundo inteiro entre 1985 e 1995.

imagem: [images.google.com.br/](https://images.google.com.br/), acesso em jul. 2008.



*Calvin é um garoto de 6 anos que tem como companheiro Hobbes, um tigre que ele vê como se fosse vivo e seu amigo verdadeiro, enquanto os outros o veem como um simples tigre de pelúcia. O autor diz que as diferentes formas de ver Hobbes representam perspectivas diferentes da realidade: ninguém vê a vida exatamente da mesma forma!*

imagem: [images.google.com.br/](https://images.google.com.br/), acesso em jul. 2008.

2. Com um colega, estude as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram os significados das que vocês ainda não conhecem no dicionário e organizem as características como positivas ou negativas.

patient good-natured intelligent friendly enthusiastic lost serious smart quiet happy  
obedient loving impatient bratty calm sad timid romantic cruel

Características positivas	Características negativas

3. Agora confiram o quadro com o de outra dupla. É a mesma organização? É diferente? Por que vocês organizaram dessa forma?

4. Vamos usar as palavras que aprendemos para descrever os personagens abaixo? Com base nas características físicas e nas expressões corporais, como você poderia caracterizar esses personagens?



Calvin



Hobbes



Calvin's Parents



Susie Derkins



Calvin and Hobbes

# Bem-me-quer, mal-me-quer

## Leitura

1. Dê uma primeira olhada nas tirinhas abaixo. Observe as expressões dos personagens (Não leia as falas ainda!). Depois, converse com seu colega e responda:

- a) Quem são os personagens em cada uma das tiras?
- b) Que sentimentos você acha que os personagens estão expressando em cada tirinha? Como você sabe?

I



www.amureprints.com/, acesso em jul. 2008.

II



www.amureprints.com/, acesso em jul. 2008.

III



www.amureprints.com/, acesso em jul. 2008.

2. Do que as tirinhas estão falando? Com o colega, escolha entre as alternativas abaixo a que melhor resume cada uma das histórias. Depois confirmam as respostas com a dupla ao lado, mostrando as pistas nas tirinhas que ajudaram vocês a responder.

### Tirinha I

- Calvin conta para Hobbes que tem uma menina nova na escola e quer que Hobbes pare de empurrar o carrinho.
- Calvin conta para Hobbes que tem uma menina nova na escola e acaba revelando para o amigo que gosta da menina.
- Calvin conta para Hobbes que tem uma menina nova na escola e briga com Hobbes porque não gosta da menina.

### Tirinha II

- Calvin informa Susie que meninas não podem subir na árvore e fica decepcionado porque ela não discute com ele.
- Calvin informa Susie que meninas não podem subir na árvore, mas Susie quer muito subir.
- Calvin informa Susie que meninas não podem subir na árvore e fica triste quando ela grita com ele.

### Tirinha III

- Calvin provavelmente fez algo de errado.
- Calvin não tem certeza que é amado pelo pai.
- Calvin quer brincar com o pai.

3. Vamos ler mais atentamente cada uma das tirinhas para compreender os detalhes? Com o colega mais próximo, leiam uma tirinha de cada vez e respondam as perguntas para cada uma delas. Depois conversem com a turma sobre as respostas.

a) Na tirinha I:

- Hobbes quer saber o que Calvin acha da menina nova na escola. Como Calvin reage às perguntas de Hobbes?
- Hobbes acha que Calvin gosta da menina. Por que você acha que Hobbes tira essa conclusão? O que você acha?

b) Na tirinha II:

- Calvin diz para Susie que meninas não podem subir na árvore. Observe a postura corporal de Susie no segundo quadrinho. O que você acha que ela está falando?
  - Vou subir nessa árvore de qualquer jeito!
  - Concordo! Árvores são para meninos!
  - Por que eu ia querer subir nessa droga de árvore?
- O que Calvin faz no terceiro quadrinho, já que ele não tem nenhuma fala?

- O que você pode concluir sobre Calvin?
  - Calvin não gosta de discutir com meninas.
  - Calvin acha divertido discutir com meninas.
  - Calvin acha que meninas estão sempre certas.

c) Na tirinha III:

- Qual é a diferença entre as perguntas de Calvin ao pai: **“Do you love me?”** e **“Would you still love me?”**
- Por que o pai acha que Calvin fez alguma coisa de errada?

4. Discuta com a turma:

- Você gostou dessas tirinhas? Elas são divertidas? Engraçadas? Você mudaria alguma dessas histórias ou algum quadrinho? Qual? Conte para seus colegas como você acha que a tirinha poderia ficar mais interessante.
- Observe, em cada tirinha, o relacionamento entre Calvin e os outros personagens (Hobbes, a menina nova na escola, Susie e o pai). Como são esses relacionamentos? Eles são amigos? Brigam? Gostam um do outro? Como você sabe?
- Você já se sentiu como Calvin em relação a amigos ou a seus pais? Conte para os colegas.

## Estudo do texto

1. Na tirinha III, o que expressam as reticências (três pontinhos) na resposta do pai ao Calvin no terceiro quadrinho? E no último quadrinho (na fala de Calvin)?

2. Olhe novamente a tirinha I e também a tirinha III: que outros recursos visuais (nos balões e nas letras) o autor usa para expressar sentimentos dos personagens?

3. Em todas as tirinhas, aparece o nome do autor. Você consegue encontrar?

## Diga aí!

## Uso da língua

1. Na tirinha I, Hobbes faz algumas perguntas sobre a menina nova na escola. Pratique com um colega essas mesmas perguntas para saber mais sobre ele. Para isso, utilize a pergunta da coluna da esquerda, completando com a característica que você quer saber. O colega pode responder usando as sugestões de respostas. Na terceira coluna, você encontra também sugestões para comentar as respostas do colega.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
Are you timid? obedient? patient? bratty? romantic? smart?  ○ que mais você quer perguntar?	Yes, I am. You bet! I guess so! I don't know. Maybe. No way! Just the opposite!	Me too. Not me! You can tell by the way you walk / talk / dress ... Really? I couldn't tell! I'm just the opposite!



Agora pergunte para o colega sobre alguém que ele conhece e que você está interessado em conhecer um pouco mais.

Você pergunta	O colega responde	Você comenta
Is ..... timid? obedient? patient? bratty? romantic? smart?  O que mais você quer perguntar?	Yes, he/she is. You bet! I guess so! I don't know. Maybe. No way! Just the opposite!	Me too. Not me! You can tell by the way he/ she walks / talks / dresses ... Really? I couldn't tell! I'm just the opposite!

2. Em que situação você responderia as perguntas acima com *Who knows?* ou *Who cares?*, como fez Calvin na tirinha I? Quais sentimentos você pode expressar com essas respostas?

3. Em duplas, observem o quadrinho a seguir e conversem sobre as questões que seguem.



images.google.com.br/, acesso em jul. 2008.

a) Você reconhece os personagens? Quem são eles? Que pistas no quadrinho levam você a essa conclusão?

b) Que adjetivos você usaria para descrever os personagens do quadrinho? Complete o quadro e depois confira com outra dupla.

patient good-natured intelligent friendly enthusiastic lost serious smart quiet happy  
obedient loving impatient bratty calm sad timid romantic cruel

Personagem I:	Personagem II:	Personagem III:

- c) Com base na postura corporal e expressões faciais dos personagens, o que você acha que está acontecendo? Por quê?
- d) Como você compara esses personagens com os personagens das tirinhas lidas anteriormente? Eles mudaram? Como?
- e) Ao que se refere a palavra "that" na frase "Aren't you getting a little old for that?"?
- f) Por que a pergunta dela é negativa ("Aren't you...?")?
- g) Se você fosse Calvin, o que você responderia?

4. Em duplas, analisem as seguintes perguntas retiradas dos quadrinhos e discutam as questões abaixo:

What's her name?  
 Do you like her?  
 Do you love me, Dad?  
 Would you still love me if I did something bad?  
 Calvin, what did you do?

- a) Qual é o verbo na primeira pergunta?
- b) O que quer dizer "do" na segunda e terceira pergunta?
- c) O que quer dizer "would." na quarta pergunta?
- d) O que quer dizer "did" na última pergunta?
- e) Como seriam outras possibilidades de respostas às perguntas dos quadrinhos acima?

Yes, I do. Susie. No, I wouldn't. Of course, I do. Yeap.  
 Yes, I would. Nothing! No, I don't. Nope.

5. Agora, com um colega, você vai praticar um pouco perguntas e respostas em inglês. Siga as instruções do professor. Você tira uma pergunta do saco A, e o colega tira a resposta do saco B. A resposta faz sentido? Como você responderia a pergunta?

## A nossa cara!

### Produção de texto

1. Imagine que você, um amigo, um de seus pais, ou todos eles sejam os personagens de uma história em quadrinhos em inglês. Complete o quadro abaixo com as características marcantes de cada um deles.

ME	MY FRIEND: _____	DAD/MOM/ _____

2. Vamos produzir um gibi da nossa turma? Os nossos sentimentos por nossos amigos e pais, às vezes, por mais complicados que sejam, podem ser contados através de histórias engraçadas. Assim, pense em uma tirinha que conte um episódio entre você e o(s) outro(s) personagem(ns) que você descreveu no quadro acima. Esse episódio pode ser real ou inventado.

Antes de começar a colocar no papel essa história, pense nas imagens: como elas serão? Quais os efeitos visuais que você quer explorar? Como expressar os sentimentos dos personagens? Use o dicionário se precisar.

3. Troque a tirinha que você fez com a de um colega e analise a história dele, respondendo as seguintes perguntas:

- Quem são os personagens? Como você sabe?
- Quais são as características marcantes desses personagens? Por que você acha isso?
- Qual é a relação entre eles?
- Você entende o que acontece no episódio? Os efeitos visuais ajudam a entender a história?
- A tirinha é divertida? Engraçada? Por quê?

4. Converse com seu colega, e pensem em sugestões de mudanças para as historinhas de acordo com as análises feitas. Se vocês acharem necessário, reescrevam suas tirinhas.

Depois de revisadas as histórias, combinem com o professor como fazer o gibi da turma para ser exposto na biblioteca da escola!

## Para além da sala de aula

Você quer conhecer mais sobre Calvin e a turma dele? Nos sites abaixo, você pode encontrar mais informações sobre eles e algumas histórias.

<http://www.gocomics.com/calvinandhobbes/>  
<http://www.andrewsmcmeel.com/calvinandhobbes/>  
<http://www.freewebs.com/calvinandhobbesalbum/>  
[http://www.jonkherkaw.com/projects/calvin\\_and\\_hobbes/main.htm](http://www.jonkherkaw.com/projects/calvin_and_hobbes/main.htm)  
<http://www.amureprints.com/>  
<http://home3.inet.tele.dk/stadil/calvin.htm>  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Calvin\\_and\\_Hobbes](http://en.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes)

## Autoavaliação

- O que aprendi sobre
  - histórias em quadrinhos?
  - leitura em inglês?
  - os meus sentimentos com relação aos meus pais e amigos?
  - a língua inglesa?
  - outros:
- Como eu aprendi isso?
- O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?



# Artes

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

CADERNO  
DO ALUNO

Andrea Hofstaetter  
Carlos Roberto Mödinger  
Flavia Pilla do Valle  
Júlia Maria Hummes  
Maria Isabel Petry Kehrwald



## Carretéis e brinquedos

A arte está presente em nossa vida, da camiseta que vestimos ao quadro que está no museu. Por isso é importante conhecê-la. Nesta unidade convidamos você a conhecer Iberê Camargo, importante artista brasileiro do século XX. Ele nasceu aqui no Rio Grande do Sul, em Restinga Seca, em 1914, e morreu em Porto Alegre, em 1994. Um dos aspectos de seu trabalho que chama a atenção é a utilização de lembranças da infância para a composição de algumas obras.

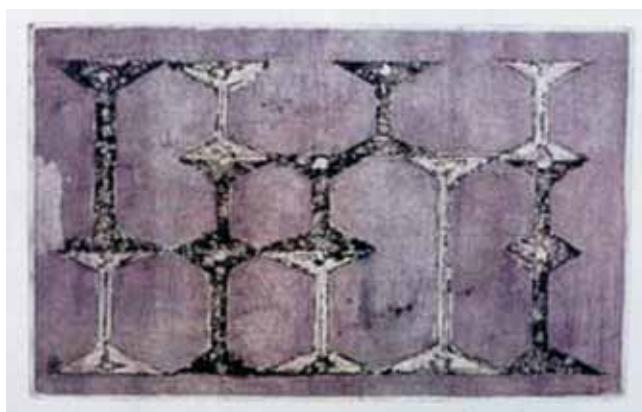
Em uma das fases de sua produção artística, a imagem do carretel aparece como figura principal. Os carretéis eram objetos que atraíam a atenção das crianças na época em que Iberê era pequeno, e ele gostava de brincar com eles. Você sabe o que é um carretel?

**Material necessário para esta unidade:** caderno escolar, folhas para desenho, lápis, caneta esferográfica, materiais gráficos coloridos.

## Qual é o brinquedo?

Observem as duas imagens abaixo, em que aparecem carretéis, de Iberê Camargo:

**Imagem 1:** Carretéis, gravura em metal, 45 x 56,5 cm, 1959, Coleção Maria Camargo, Fundação Iberê Camargo.



**Imagem 2:** Ascensão, óleo sobre tela, 57 x 40 cm, 1973, Coleção Maria Camargo, Fundação Iberê Camargo.

Agora leia e reflita sobre a seguinte frase do próprio artista:

### Frase do artista:

*“Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância.”* (Material pedagógico do Programa Escola da Fundação Iberê Camargo, 2001).

Nesta frase, há alguma palavra que você não entendeu? Solicite ajuda ao professor e aos colegas.

### **Relações entre as imagens e o pensamento do artista:**

Leia as perguntas e escolha duas ou três para responder e, posteriormente, debater com os colegas:

**As imagens que há nas obras são reconhecíveis? Por quê?**

**Como se pode relacionar as imagens das duas obras?**

**Também é possível ver ligação entre as imagens e a frase do artista? Comente.**

**As duas obras foram feitas com os mesmos materiais e técnicas? Isto interfere no resultado?**

**As obras apresentam formas figurativas ou abstratas? Por quê?**

**Você vê cores nos dois trabalhos? Se você fosse o artista, utilizaria as mesmas cores? Por quê?**

**Fale um pouco sobre o que você entendeu da frase do artista.**

**Que título você daria a estes trabalhos artísticos?**

Você consegue pensar em mais perguntas a fazer diante destas imagens, que estejam relacionadas com a frase do artista?

### **Dica:**

Existe uma instituição que abriga muitas das obras deste artista e que realiza exposições e outros trabalhos relacionados com artes visuais. Chama-se Fundação Iberê Camargo e situa-se em um prédio recém-construído em Porto Alegre, que também pode ser visto como obra de arte. Há um *site* da Fundação com muito material e imagens, disponível no endereço eletrônico [www.iberecamargo.org.br](http://www.iberecamargo.org.br). **Pesquise mais sobre o artista e sua obra!**

## **Trabalho individual**

E você? Com o que costumava brincar quando criança? Existe algum brinquedo ou objeto que tem um lugar especial em sua memória, em suas lembranças?

Procure desenhar este brinquedo ou objeto da memória, de forma que outros possam ter uma ideia de como ele era. Desenhe o objeto diversas vezes, de pontos de vista diferentes.

Faça seus desenhos inicialmente com lápis. Depois experimente desenhar com caneta esferográfica, instrumento utilizado por Iberê em muitos de seus desenhos.

Você prefere colorir os desenhos? Faça isto!

## **Produção textual**

Agora escreva em seu caderno sobre as lembranças do brinquedo desenhado.

Como você sentiu a experiência de desenhá-lo de diversos ângulos? De que maneira o desenho apresenta o objeto de suas lembranças? É colorido? É muito parecido com o objeto que existiu? Por quê?

## Trabalho em grande grupo

Chegou o momento de apresentar seus desenhos à turma e olhar também o que os outros fizeram! Fale sobre o que você vê! Conte um pouco de suas lembranças e converse com os colegas sobre as diferenças entre desenhar com lápis e caneta e o modo pelo qual foi possível apresentar os objetos pelo desenho.

Você conhece algum outro artista que representou brinquedos ou objetos da memória? Qual? De que forma ele fez suas representações?

### Avaliação do trabalho

Faça no caderno o registro de suas conclusões:

**Foi possível representar pelo desenho algo de suas memórias pessoais?**

**De que maneira isto foi feito e que resultados você viu, tanto em seus trabalhos como nos da turma?**

**Você aprendeu algo novo, diferente, alguma palavra desconhecida passou a fazer sentido?**

## Música

### Elementos formadores da música

Você já pensou na música como uma linguagem? Pois ela tem também a finalidade de comunicar sentidos dos seus autores, motivo pelo qual utiliza instrumentos próprios, que identificamos como sons e ritmos. É o que vamos estudar nestas aulas, prepare-se!

### Reconhecendo os parâmetros sonoros (Aula 1)

**Audição nº 1: EGMONT – Op. 84 de Ludwig van Beethoven – Escute atentamente a obra musical e pense nas seguintes questões:**

○ que é igual ou diferente no desenvolvimento da música que você está escutando?

Descreva em palavras o que estão escutando:

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



**Audição n° 2:** Escute atentamente a gravação e pense nas seguintes questões:

Que sons são esses? Isto é música? O som das buzinas são iguais? Quais diferenças você observou? Qual é mais grave ou aguda? Qual é mais intensa? Qual é longa? E curta? Por que uma é diferente da outra? De todos os sons escutados, qual é mais grave?

**Tarefa 1: Ligue as palavras com sentidos opostos:**

*grave*  
*forte*  
*longo*                      *curto*  
*agudo*  
*fraco*

**Tarefa 2: Converse com seu colega e descrevam com suas palavras o que é:**

Duração:

---

---

---

Intensidade:

---

---

---

Altura:

---

---

---

Timbre:

---

---

---

### Audição nº 3: A Sinfonia das Diretas de Jorge Antunes/1984

Esta obra é composta apenas com buzinas de carros estacionados em um grande estacionamento de Brasília. O que dá dinamismo à música é justamente a articulação que o compositor faz com os elementos sonoros, suas diferenças e suas semelhanças, com sons e silêncios.

## Compondo com sons do ambiente (Aula 2)

### Atividade de composição musical em grupo

Utilizem esta página para realizar um rascunho da composição que irão realizar em grupo. Para o trabalho final, usem canetas coloridas e a cartolina fornecida por seu professor. Nela será registrado graficamente o “mapa sonoro”, gravado para identificar um determinado local da escola. Lembrem-se de que os demais colegas deverão identificar este local apenas pela gravação e pelo mapa organizado por vocês. Bom trabalho!

## Dança

### Estudo de ações

A vida moderna cada vez mais nos leva à inatividade. Usamos o controle remoto, moramos em apartamentos e casas cada vez menores – principalmente nas grandes cidades, somos estimulados a aprender sentados e na imobilidade. Assim, o trabalho corporal se torna cada vez mais importante como uma forma de contrapor esta questão. Desenvolver um trabalho consciente através da prática da dança é manter uma prática saudável de relacionamento com os outros e com o mundo, uma vez que uma das formas de nos expressarmos e comunicarmos nossas ideias é através do corpo.

Esta unidade trabalha sua habilidade de produzir breves estudos de movimento, a partir de diferentes elementos do movimento, com um foco em ações. Venha sempre pronto para mover-se na aula de dança usando roupas confortáveis e que não restrinjam o movimento.

### Ações dirigidas (Aula 1)

Nesta aula, você cria uma frase de movimento a partir das ações colocadas pelo seu professor. Após realizá-la, faça uma reflexão através das questões abaixo.

**Você está familiarizado com os seguintes conceitos de elementos do movimento?**

**Ações** – são palavras ou verbos que sugerem movimentos, normalmente são realizados no lugar.

**Nível** – é a altura do bailarino em relação ao chão. Pode ser alto, médio ou baixo.

**Pose** – desenho do corpo sem movimento aparente. É a estátua das brincadeiras infantis.

**Que outros termos, referentes a elementos de movimento, foram utilizados pela professora em aula e que despertaram sua atenção? O que eles dizem a você?**

---

---

---

O que você entende por frase de movimento?

---



---



---

## Ações escolhidas (Aula 2)

Nesta aula, você cria e compartilha frases de movimento a partir das ações que você e seus colegas escolheram. Após realizá-la, revise e responda as questões abaixo.

As ações expostas foram as seguintes:

**GIRAR CAIR ESTENDER FLEXIONAR DOBRAR TORCER BALANÇAR ABDUZIR  
TREMER PUXAR BATER SACUDIR MERGULHAR DESPENCAR AFUNDAR  
APERTAR ABAIXAR EXPLODIR EMPURRAR CHUTAR LEVANTAR ALCANÇAR  
CONTRAIR ABAIXAR ONDULAR**

A partir das ações, você escolheu e explorou diferentes maneiras de executar três ações diferentes. Após, acumulou as três ações escolhidas em uma sequência de movimento, trabalhando as emendas e transições. Agora, a partir do roteiro de perguntas, escreva um pequeno relato do que aconteceu.

O que foi mais difícil para você? Por quê?

O que foi mais fácil? Por quê?

Você é capaz de identificar de onde você tirou a ideia para criar o seu próprio movimento?

Houve alguma sequência executada pelos colegas que lhe despertou a atenção? Por quê? Você fez alguma relação desta sequência com algo já conhecido?

---



---



---



---



---

### Para refletir

Rudolf Laban (1879-1915), grande defensor da dança livre, costumava dizer que, embora todas as atividades físicas exijam um esforço da pessoa que se move, na dança a consciência do processo do movimento (o percurso durante a realização da frase do movimento) é o mais importante. Assim, enquanto no futebol importa, acima de tudo, se o resultado do chute foi gol ou não, na dança o importante é como este movimento de chutar é realizado.

## Jogo e teatro

Nesta unidade, você terá a oportunidade de vivenciar jogos e exercícios que desenvolvem importantes aspectos da linguagem teatral. Seu professor apresentará algumas propostas que desafiarão você e seus colegas a experimentarem a prática do teatro e a realizarem exercícios e atividades que os atores fazem no teatro profissional.

Aproveite a oportunidade dessa experiência, tente participar das propostas com disponibilidade e concentração. Venha para as aulas com roupas adequadas ao trabalho corporal.

### 1. Brincadeira e teatro

As atividades propostas para esta aula são jogos e brincadeiras em grande grupo. Preste atenção nas indicações do professor e procure respeitar as regras dos jogos com rigor. Você será desafiado a exercitar o sentido da escuta e a capacidade de atenção. Nos exercícios com uso da voz, procure falar com clareza e em volume que todos escutem. Auxilie seu professor e colegas a realizarem uma aula com concentração e disposição, para que os objetivos propostos sejam atingidos.

### 2. Contar histórias

Nesta aula, você e seus colegas serão desafiados a inventar, contar e ouvir histórias. Você gosta de histórias, não é? Lembra de alguém que goste de contar histórias? Contar e ouvir histórias é um hábito tão antigo quanto o homem. Seja para explicar a origem da vida ou o motivo de um atraso ou até mesmo para passar o tempo, durante uma noite chuvosa e sem luz elétrica, criamos histórias.

Tente lembrar-se de momentos em que alguém lhe contava uma ou mais histórias. Observe no cotidiano uma situação em que alguém esteja narrando uma história. Pode ser um fato que o narrador viu acontecer (um acidente ou um tombo de alguém, por exemplo) ou histórias inventadas, conhecidas ou não. Atente para como o narrador da história se comporta:

- as mudanças de voz do narrador;
- como o narrador envolve seu corpo no ato de contar, para onde direciona seus olhos;
- quando o narrador usa pausas e quando acelera a narração;
- como o narrador dispõe das diferentes partes da história, o que conta primeiro e o que guarda para o final.

Pense sobre o que torna a história interessante no seu ponto de vista e discuta com os colegas. Anote as observações que considerar importantes nesse caderno e não esqueça delas durante a aula, quando estiver contando ou ouvindo as histórias dos colegas.

Que tipo de histórias você costuma ler? Aproveite fábulas, mitos e narrativas que você conhece para os exercícios de contar histórias. Abaixo, aparecem listados alguns tipos de narrativas. Quais delas você conhece?

- Contos gauchescos;
- Mitologia grega, romana, africana, indígena;
- Contos fantásticos e histórias de terror;
- Contos de fadas;





# Educação Física

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

CADERNO  
DO ALUNO

Fernando Jaime Gonzáles  
Alex Branco Fraga







## Quadro 1 – Estou jogando quando...

Estou jogando quando...	Não estou jogando quando...

### Jogar é coisa séria!

Tem gente que se dedica a estudar os jogos, tentando entender por que essas práticas são tão importantes para o ser humano. Um autor que passou anos pesquisando sobre jogo foi o historiador holandês Johan Huizinga. Ele queria entender por que homens e mulheres de vários cantos do mundo gostam tanto de jogar. Como resultado de suas pesquisas sobre o assunto, escreveu o livro *Homo Ludens*, que foi publicado em 1938 e até hoje é lido por muita gente. Ele concluiu que uma atividade é um jogo quando:

- (1) a gente pode criar e mudar as regras do nosso jeito;
- (2) todo mundo obedece às regras que foram combinadas por todos;
- (3) a gente dá mais valor ao prazer de estar jogando junto com os colegas do que ganhar ou perder o jogo.

Agora retomem o *quadro 1* e tentem comparar as características de jogo propostas por Huizinga com aquelas que você anotou...

E aí? Será que dá para dizer que futebol é um jogo?

O futebol se encaixa nesta classificação de jogo proposta pelo Huizinga? Por quê?

---



---



---



---



---



b) Agora compare a lista do seu pequeno grupo com as listas dos demais colegas da turma. Ao comparar, vocês devem ter notado que a lista dos jogos tradicionais ficou menor do que a dos jogos populares, não foi? Por que será? Os pais, avós, bisavós não jogavam? Claro que jogavam, mas talvez vocês nunca tenham conversado sobre isso.

Não seria interessante saber como eram esses jogos? Será que eram os mesmos que são jogados agora? Eram do mesmo jeito? O que as gerações mais velhas pensam a respeito dos jogos de hoje? Eles acham que os jogos daquele tempo eram mais divertidos? Ou acham que os jogos de hoje são mais divertidos que os deles?

Mesmo que você já tenha alguma ideia sobre o que as pessoas mais velhas responderiam, com certeza vai ser legal fazer essas perguntas diretamente a elas, tal como fez a menina da foto nº 1 logo abaixo. Faça isso! Vale perguntar para o pai, mãe, avô, avó, tio, tia, padrasto, madrasta, bisavô, bisavó, vizinho, vizinha...

Logo abaixo, segue uma lista de questões que podem ajudá-lo a encaminhar esta conversa. Não se esqueça de anotar tudo, de fazer desenhos sobre os materiais que eles usavam, de trazer fotografias (se for possível) para apresentar para a turma.

## Jogos de antigamente

### Tema de casa nº 1: Pesquisar os jogos de antigamente

#### Jogos que minha família jogava

- O que jogavam?
- Com quem jogavam?
- Onde jogavam?
- Como jogavam?
- Com quem aprenderam a jogar?
- Em que época essas pessoas jogavam?
- Com que idade?

**Atenção! É importante que você registre numa folha ou no seu caderno TODOS os jogos que foram citados pelas pessoas entrevistadas.**



Foto 1: Entrevista com avó.  
Fonte: Acervo pessoal Jaqueline Kempf.

## Dicas a respeito da entrevista

Não esqueça que você vai mostrar a sua pesquisa para toda a turma, por isso, quanto mais detalhes conseguir reunir, melhor você se sairá. Pode ser que no dia da apresentação alguns colegas falem do mesmo jogo que você pesquisou. Para que você não fique sem ter o que dizer, será importante prestar a atenção nos seguintes detalhes durante a entrevista:

- Havia formas diferentes de jogar um “mesmo” jogo?
- Um mesmo jogo tinha mais de um nome?
- O jogo era jogado em qualquer época do ano?
- Em que lugar o jogo era jogado?
- Tem alguma história engraçada sobre o jogo?

## Jogos do mundo

Será que jogaríamos os mesmos jogos que nós estamos acostumados a jogar com nossos amigos se morássemos em outro lugar da cidade, do estado, do país e do mundo? Jogaríamos os mesmos jogos de hoje se tivéssemos nascido muitos anos atrás? É o que vamos tentar descobrir neste tópico.

Os jogos descritos abaixo são apenas alguns exemplos do que se joga em outras partes do mundo. Em pequenos grupos, escolham um desses jogos para demonstrar para a turma. Estude-o, experimente-o e depois mostre aos demais colegas, explicando de onde vem o jogo, como se joga e ajudando-os a jogar.

### País: Cabo Verde (África) Lançamento de pedras

Material: giz, nove pedras.

Descrição: Formam-se grupos de dois a quatro jogadores. Desenha-se no chão um quadrado de 2 metros dividido em nove partes iguais (quadrículas). Aproximadamente a 4 metros de distância deste quadrado se traça uma linha demarcando o lugar do lançamento das nove pedras. Joga-se uma de cada vez com a intenção de conseguir alinhar pelo menos três pedras, uma em cada quadrícula, no sentido horizontal, vertical ou diagonal à linha de lançamento. Soma-se um ponto sempre que um jogador conseguir alinhar um trio de pedras. E ele pode alinhar numa mesma jogada mais de um trio, basta que ele consiga acertar as quadrículas correspondentes. Se duas pedras pararem numa mesma quadrícula, este não poderá ser contado para a formação da linha. Ganha o jogador com maior número de pontos (BANTULÀ-JANOT; MORA-VERDENY, 2002, p. 46).



Foto 2: Criança jogando o lançamento de pedras na escola.  
Fonte: Acervo pessoal Fabrício Döring Martins.

### País: Nepal (Ásia) Kabaddi

Material: giz.

Descrição: Divide-se um campo de 5x10 metros em duas metades iguais. Em cada um dos lados se posiciona uma equipe de cinco a oito jogadores. O jogo começa com um jogador de cada equipe (o pegador) invadindo o campo contrário para tocar num adversário e voltar a seu campo em 5 segundos. Se ele conseguir tocar, todos os demais jogadores adversários tentarão evitar que ele volte a seu campo no tempo es-



Foto 3: Crianças jogando Kabaddi na Índia.

Fonte: Disponível em: <<http://haryanasports.gov.in/photogallery/images/Kabaddi.jpg>> Acesso em: 23/06/2009.

tipulado. Se o pegador tocar num adversário e conseguir retornar ao seu campo em 5 segundos, marcará um ponto para sua equipe, e o jogador que foi pego ficará fora. Se o pegador não conseguir retornar a tempo, ficará fora. E, ao ficar de fora, será anotado ponto para a outra equipe.

Toda vez que uma equipe conseguir marcar um ponto, ou seja, sempre que eliminar um adversário, ganha o direito de resgatar um dos seus jogadores que havia ficado fora. Lembre-se: a cada rodada, só será permitida a intervenção de um pegador de cada equipe por vez. O jogo termina quando todos os componentes de uma das equipes forem eliminados do jogo duas vezes, ou quando uma das equipes fizer dez pontos.

Observação: em vários países asiáticos, como Índia, Bangladesh e Sri Lanka, este jogo pode ser caracterizado como esporte, pois chega a ser praticado dentro das regras estabelecidas por uma federação, inclusive pode ser jogado profissionalmente. O tempo dado ao pegador para tentar tocar nos adversários corresponde ao tempo que se leva para repetir, sem pausa para respirar, tantas vezes quanto for possível, a palavra *kabaddi* (BONTULÀ-JANOT; MORA-VERDENY, 2002, p. 219).

### **País: Espanha (Europa)** **Rayar (Marcar apoiado no bastão)**

Material: um bastão e uma corda (que pode ser substituída por uma linha desenhada no chão).

Descrição: O jogo começa com o jogador posicionado em pé atrás de uma linha demarcada por uma corda (ou desenhada no chão) e com um bastão na mão. Ao sinal, deve inclinar o corpo para tentar apoiar o bastão com apenas uma das mãos o mais longe possível da corda e sem mexer os pés. Depois de apoiado, o jogador tem que tentar tocar o chão somente com o dedo indicador da mão que está livre e riscar (*rayar*) o chão. Nenhuma parte do corpo, além dos dois pés e o dedo indicador da mão livre, pode tocar no solo. Depois de conseguir fazer a marca com o dedo, o jogador deve voltar à posição inicial. Caso se desequilibre e alguma parte do seu corpo venha a tocar o chão, tanto na descida quanto na subida, a marca obtida será anulada. Há duas variações para este mesmo jogo:

1. *sem o bastão*, o jogador leva as duas mãos à frente da linha o mais distante possível e, também sem mover os pés, livra uma delas para tentar riscar o chão com o dedo indicador, retornando à posição inicial da mesma forma como foi descrito no original.

2. *em frente a uma parede*, o jogador também estará posicionado da mesma forma como foi descrito anteriormente, só que nessa versão ele tentará tocar a parede com uma das mãos em vez do chão. Uma vez feito isso, tentará riscar um ponto na parede o mais distante possível com o dedo indicador da outra mão, também sem mover os pés.

Observação: Este é um dos tantos jogos típicos dos povos do norte da Espanha realizados com bastões, instrumento fundamental para trabalhar com os rebanhos de ovelhas e cabras na acidentada geografia da região. Este jogo é um exemplo de como a necessidade de manejar com



Foto 4: Habitantes de Miera (Espanha) participando do jogo de marcar.

Fonte: Disponível em: <[http://www.ayuntamientodemiera.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=24&Itemid=8](http://www.ayuntamientodemiera.com/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=8)> Acesso em: 23/06/2009.

desenvoltura determinadas ferramentas de trabalho deram origem, nas mais variadas partes do mundo, a um grande número de jogos e competições lúdicas (LAVEGA BURGUEÉS, 2000, p. 39).

Vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1gEQwgOrFqs&feature=related>>

### País: Papua-Nova Guiné (Oceania)

#### Ver ver aras lama (Coletores de cocos)

Material: giz ou cinco bambolês por grupo e cinco ou seis bolas de meia (ou objetos similares que possam ser transportados).

Descrição: Distribuem-se quatro bambolês no chão separadamente, de modo que formem um quadrado com aproximadamente 4 metros. No centro do quadrado coloca-se outro bambolê no chão e cinco ou seis bolas (ou objetos transportáveis) dentro dele. Em cada um dos quatro bambolês, tem um jogador posicionado. Cada jogador tem por objetivo conseguir trazer três bolas para dentro do seu próprio bambolê, que podem ser retiradas de dentro do bambolê central ou de dentro dos bambolês dos colegas que já tenham conseguido pegar alguma bola. Só é permitido pegar uma bola a cada saída, ou seja, não pode carregar duas ou três de uma só vez, e cada bola capturada deve ser trazida até o bambolê, não podendo ser arremessada. Os demais colegas devem realizar a mesma movimentação, mas sem interferir na trajetória dos outros, nem impedir que tirem as bolas de seu bambolê. Ganha o primeiro que conseguir colocar três bolas no seu próprio bambolê.



Foto 5: Crianças da Catalunha, Espanha, jogando na escola ver ver ara lama.

fonte: <http://www.xtec.cat/ceipsalvador dali/Rodajoc/fotos/2.htm>

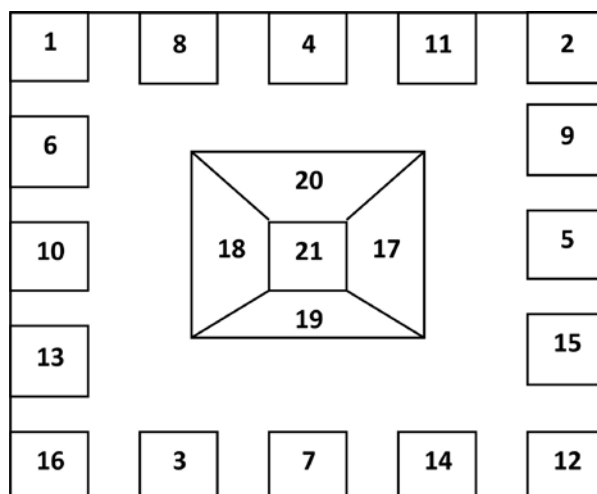
Observação: Em sua origem, os nativos de Papua-Nova Guiné jogavam na areia da praia usando cocos como objetos do jogo (BONTULÀ-JANOT; MORA-VERDENY, 2002, p. 219).

### País: Estados Unidos da América (América)

#### Skelly ou Skully

Material: Fichas (pedras lisas, tampinhas de garrafa preenchidas com massa de modelar ou peças de madeira de uns 3 cm por jogador) e giz.

Descrição: As fichas dos jogadores devem ser iguais na forma, mas de cores diferentes. O tabuleiro é desenhado no chão com giz e pode medir aproximadamente 2 m<sup>2</sup> (ver desenho na página anterior). Depois de estabelecida a sequência de participação, o primeiro jogador lança sua ficha de uma linha desenhada a mais ou menos um metro do quadrado em direção à quadrícula número 1. Se a ficha parar ali este jogador continua jogando e lançando seguindo a ordem numérica. Se errar, deverá esperar a sua vez na próxima rodada. Os jogadores devem estar ajoelhados ou de cócoras e dar impulso para o lançamento das fichas com o dedo indicador ou médio (as fichas devem estar no chão).



Os espaços intermediários (vazios) entre as quadrículas se chamam *skelly* e, se por acaso a ficha de um jogador cair ali, ele só voltará a arremessar caso outro jogador acerte ou consiga colocar a ficha que está no *skelly* dentro de uma quadrícula. Mesmo que somente uma parte da ficha esteja no *skelly* ou na linha, o jogador continua eliminado até que alguém a empurre para dentro de uma quadrícula. Ganha o primeiro jogador que conseguir chegar à quadrícula 21 e voltar à quadrícula número 1.

Observação: Antigamente, era muito comum ver esse jogo nas calçadas de Nova Iorque, hoje uma das maiores e mais importantes cidades do mundo (MÉNDEZ GIMENEZ, 2003, p. 545).

## Jogos de antigamente, jogos de sempre.

### Tema de casa nº 2: pesquisar o jogo...

Para aprender mais sobre alguns jogos tradicionais, vamos retomar aquela lista que você organizou a partir das entrevistas com pessoas mais velhas. Escolha um deles e tente descobrir, através de pesquisa em grupo, quais são as principais características desse jogo. Vocês devem correr atrás de informações detalhadas e perguntar às pessoas de outras gerações o que for necessário para enriquecer a pesquisa. Seria muito interessante se você conseguisse encontrar pessoas que tenham vivido suas infâncias em lugares diferentes.



Foto 6: Crianças nas ruas de Nova Iorque no início da década de 80 jogando Skelly ou Skully

Fonte: Disponível em: <<http://www.supernegro.com/admin/wysiwyg/images/skelly.jpg>> Acesso em: 23/06/2009

#### Jogo tradicional escolhido pelo grupo

- Qual é o nome do jogo? Ele também tem outros nomes?
- Qual é o objetivo do jogo?
- Quem pode participar?
- Que materiais ou equipamentos são necessários?
- Quais são as regras principais?
- Quando as pessoas entrevistadas jogavam?
- Quem podia participar?
- Tinha alguma época do ano que as pessoas jogavam mais?
- O jogo ainda é praticado?
- Mudou a forma de jogar ao longo do tempo?

**Atenção!** A partir dos dados coletados, componham um painel, maquete ou outro tipo de recurso visual para mostrar aos colegas o que foi encontrado sobre o jogo. Não pode faltar nenhum dos aspectos listados nas perguntas acima. Pensem nas variações que poderiam ser feitas para tornar esse jogo ainda mais legal. Além de descrever detalhadamente o jogo, vocês precisam conseguir o equipamento necessário para que todos possam jogar. Bom jogo!







4. Você consegue identificar, no quadro de Pieter Bruegel, pintado em 1560 na Europa, alguns dos jogos estudados na unidade?



5. Tal como na tarefa anterior, você consegue identificar, na foto de pessoas praticando jogos tradicionais numa praça da cidade de Horta de Sant Joan, região da Catalunha na Espanha, alguns dos jogos estudados na unidade?



Imagem que mostra uma experiência desenvolvida no contexto da escola de verão de jogos tradicionais (FestCat) no ano 2005, organizado pelo Departamento de Cultura da Catalunha e a Universidade Rovira e Virgili de Tarragona.



**Colaboradores dos Cadernos do Professor e do Aluno**

Fabrcio Döring Martins

Gilmar Wiercinski

Jaqueline Kempp

Mariane Hagemann Valduga

Referência no Caderno do Professor.



# Matemática

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

CADERNO  
DO ALUNO

Ana Maria Beltrão Gigante  
Maria Rejane Ferreira da Silva  
Monica Bertoni dos Santos



# Nosso mundo é tridimensional

**Caro aluno!**

**Este Caderno foi feito especialmente para você perceber o quanto a Matemática está associada ao que acontece no seu dia a dia.**

## Atividade 1 - A Geometria nas embalagens

Nesta atividade você vai trabalhar com embalagens para aprender Geometria. Leia o texto abaixo, analise o quadro que está a seguir e responda as questões propostas.

### As embalagens e a reciclagem

As embalagens servem para o acondicionamento, a proteção e o transporte dos alimentos ou de outros produtos que são utilizados no nosso dia a dia.

Esse tipo de material deve ser reciclado ou reutilizado em lugar de, simplesmente, ser jogado no lixo, poluindo o meio ambiente.





As embalagens de papelão que vamos utilizar, por exemplo, demoram de 1 a 4 meses para se deteriorar, quando jogadas na natureza. Ao separar embalagens para reciclar, estamos evitando a poluição e poupando a natureza, pois, para fazer embalagens de papelão, por exemplo, precisamos derrubar muitas árvores.

No quadro abaixo, podemos verificar o tempo de degradação de diferentes materiais, quando não reciclados.

<b>Material</b>	<b>Tempo de degradação</b>
Jornais	2 a 6 semanas
Embalagens de papel	1 a 4 meses
Casca de frutas	3 meses
Guardanapos de papel	3 meses
Pontas de cigarro	2 anos
Fósforo	2 anos
Chicletes	5 anos
Nylon	30 a 40 anos
Sacos e copos plásticos	200 a 450 anos
Latas de alumínio	100 a 500 anos
Tampas de garrafas	100 a 500 anos
Pilhas	100 a 500 anos
Garrafas e frascos de vidro ou plástico	Indeterminado



Responda, utilizando os dados do quadro da página anterior:

-  Qual o material que menos agride a natureza, quando não reciclado?  
\_\_\_\_\_
-  Quais os materiais que levam mais de 100 anos para se degradar?  
\_\_\_\_\_
-  Uma pessoa que tenha hoje 12 anos, quantos anos terá quando o chiclete que ela colocou no lixo se degradar?  
\_\_\_\_\_
-  Uma lata de alumínio jogada no lixo no século XXI poderá estar na natureza no século XXV?  
\_\_\_\_\_



**Reciclar é o caminho.**

### Você sabia que...

A palavra GEOMETRIA tem tudo a ver com o nosso planeta? GEO quer dizer Terra e METRIA quer dizer medida.



### Hoje eu aprendi que...

---



---



---

Agora, você vai utilizar as embalagens que trouxe de casa, atendendo à solicitação do seu professor, para estudar um pouco de Geometria.

Ajude o seu professor a fazer a "Experiência na Rampa".

Coloque, na parte superior da rampa, montada por seu professor, as embalagens que você trouxe, observando detalhadamente o que acontece com elas. A seguir, siga as orientações de seu professor.

Com os olhos fechados, pegue uma embalagem e diga se ela rola ou não rola.

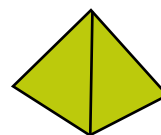
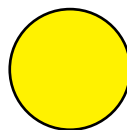
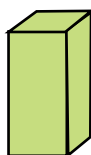
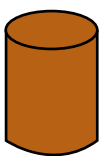
Como você sabe se essa embalagem rola ou não rola?

Como você explicaria, por telefone, para um colega, as diferenças entre os objetos que rolam e os que não rolam?

Complete o quadro abaixo, desenhando as embalagens que rolam de um lado e as que não rolam de outro.

ROLAM	NÃO ROLAM

Nas etiquetas que estão abaixo de cada sólido, escreva R para os que rolam e NR para os que não rolam.



### Hoje eu aprendi que...

---

---

---

---

Como foi discutido em aula com seu professor, você pode verificar que existem mais embalagens que não rolam do que embalagens que rolam.

No conjunto de embalagens que não rolam, qual o formato que mais apareceu?

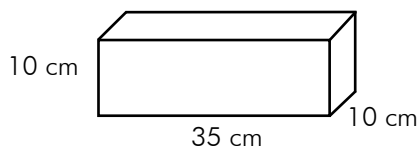
Essas que mais apareceram assemelham-se às figuras abaixo? \_\_\_\_\_

Embalagem



Embalagem [www.stikenbalagens.com.br](http://www.stikenbalagens.com.br)  
23/7/2008.

Paralelepípedo

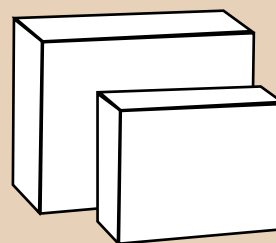


No que elas se parecem? \_\_\_\_\_

Agora, leia o texto a seguir:

## Empresas em busca do desenvolvimento sustentável

Há pouco tempo, a maioria das marcas de sabão em pó substituiu as caixas estreitas e altas de 1 quilograma por uma em forma de "paralelepípedo", mais larga e mais baixa. Com a mudança, foi mantido o mesmo volume interno nas embalagens, mas a quantidade de papel-cartão utilizado foi reduzida em quase 15%.



Responda às questões ou complete as lacunas, utilizando dados do texto anterior.

♻️ A caixa de sabão em pó tem forma de?

---

♻️ Para mudar a embalagem, a fábrica diminuiu a quantidade de sabão em pó contida na caixa?

---

♻️ Qual a vantagem de alterar as dimensões da caixa de sabão em pó?

---

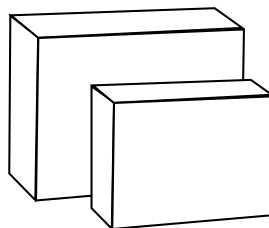
♻️ Na sua opinião, em que a geometria ajudou as empresas a diminuir a quantidade gasta em papel-cartão?

---

♻️ O texto diz que antes o sabão em pó vinha em caixas estreitas e altas e foram mudadas para “paralelepípedos”. As caixas estreitas e altas não são “paralelepípedos”?

---

♻️ Na figura ao lado, escreva nas duas embalagens, no lugar adequado, os termos: altura, largura, e profundidade.



♻️ Dizer que a caixa de sabão em pó ficou “mais larga e mais baixa”, em geometria, quer dizer que o fabricante mudou a altura, a largura ou a profundidade da embalagem? \_\_\_\_\_

---

♻️ Escreva o nome de alguns objetos que você conhece que se parecem com paralelepípedos.

---

♻️ Pergunte para alguém que entenda de construção de casas, por que os tijolos têm forma de paralelepípedo.

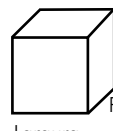
♻️ Esta é outra embalagem bastante utilizada. Observe como ela se parece com um cubo.

Embalagem



[www.stkenbalagens.com.br](http://www.stkenbalagens.com.br) 23/7/2008.

Cubo



Largura

Altura

Profundidade

♻️ Escreva o nome de alguns objetos que você conheça que se parecem com cubos:

---

♻️ Escreva no espaço abaixo, como você explicaria a um amigo, pelo telefone, a diferença existente entre uma embalagem na forma de cubo e uma embalagem na forma de paralelepípedo.

---

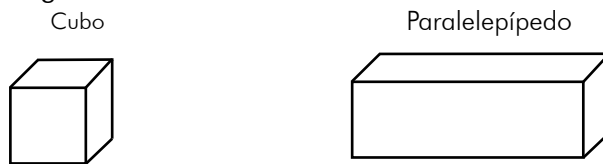


---



---

🔄 Qualquer caixa na forma de cubo ou de paralelepípedo tem três dimensões? Quais são elas? Indique-as nas figuras abaixo.



### Você sabia que...

As fábricas utilizam a Geometria, quando querem fazer embalagens? Um projetista vê qual o produto que irá dentro da caixa e, a partir daí, faz um desenho de como ficará a embalagem. É claro que a embalagem não poderá ficar muito grande nem muito pequena. Então, para projetá-la, ele precisará definir três medidas: altura, largura e profundidade, se a embalagem tiver a forma de paralelepípedo ou de cubo.



### Hoje eu aprendi que...

---



---

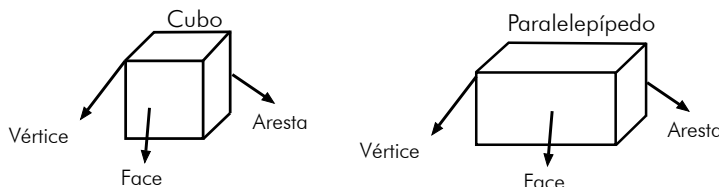


---

Você já ouviu alguém falar a expressão "aparar arestas"? Você entende o que ela significa? Você identifica as arestas nas embalagens que têm formato de cubo ou de paralelepípedo? E de vértices, você já ouviu falar? E faces? Essa é fácil!

A palavra aresta usada na expressão "aparar arestas" tem o mesmo sentido, quando usada na geometria?

Talvez ajude saber que o paralelepípedo e o cubo possuem arestas, vértices e faces. Observe as figuras abaixo e nelas verifique os vértices, as arestas e as faces



Vamos utilizar novamente as embalagens que se parecem com o cubos ou com o paralelepípedos.

Tome uma caixa com o formato de um cubo. Coloque-a sobre uma folha de papel, contornando com o lápis a face que ficou encostada na folha. Vá girando a embalagem de modo a encostar, uma a uma, todas as suas faces na folha de papel, contornando cada uma delas e responda:

Quantas faces têm a sua embalagem com formato de cubo? \_\_\_\_\_

Como são essas faces? \_\_\_\_\_


Quantas faces da embalagem se parecem com ? \_\_\_\_\_

Quantas faces da embalagem se parecem com ? \_\_\_\_\_

Tome agora uma embalagem no formato de um paralelepípedo, proceda da mesma forma como você explorou as faces do cubo e responda as questões abaixo:

Quantas faces têm a sua embalagem com formato de paralelepípedo? \_\_\_\_\_

Como são essas faces? \_\_\_\_\_

Quantas faces da embalagem se parecem com  ? \_\_\_\_\_

Quantas faces da embalagem se parecem com  ? \_\_\_\_\_

Preencha com seus colegas o quadro resumo abaixo:

Minha embalagem é parecida com...					
Desenho da embalagem	Nome da figura	Número de faces	Número de arestas	Número de vértices	Número e nome de cada tipo de face

Observe a última coluna da tabela.

Todas as faces do cubo são \_\_\_\_\_.

Todas as faces do paralelepípedo são \_\_\_\_\_. Constatamos que também poderão ser \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_.

## Recordando...

As embalagens possuem três dimensões: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

As embalagens mais utilizadas têm a forma de \_\_\_\_\_ e de \_\_\_\_\_

As formas dessas faces das embalagens são \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_

O cubo e o paralelepípedo possuem \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_.

## Planificando embalagens

Na aula de hoje, você vai abrir a sua embalagem.

Com a professora, você planificou uma embalagem e desenhou-a planificada no seu Caderno ou numa folha de ofício.

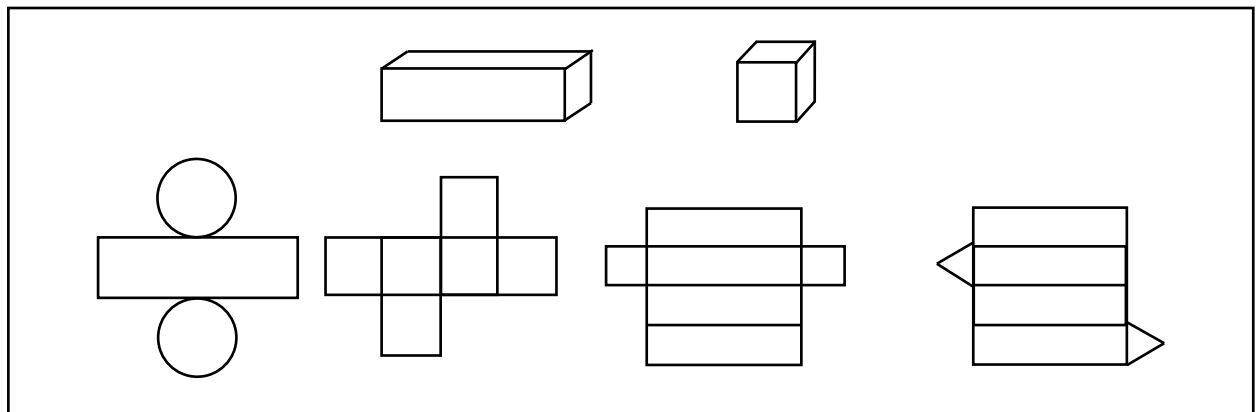
Agora, no espaço abaixo, relate as etapas da planificação.

### Etapas da planificação

Represente de forma reduzida, no quadro abaixo, a embalagem que você escolheu e a sua respectiva planificação.

Embalagem	Planificação

Observe o paralelepípedo e o cubo abaixo representados. Ligue cada um deles à sua planificação.



## Atividade 2 - Da brincadeira à sistematização:

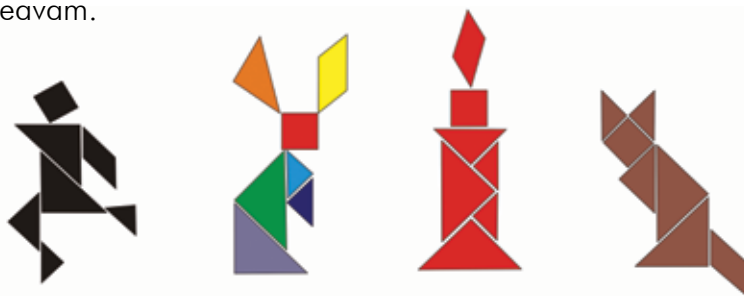
O Tangram é um jogo chinês muito antigo. Existem várias lendas sobre ele, principalmente tentando explicar qual a origem do seu nome.

Uma das lendas conhecidas é a que você vai ler a seguir:

### O quadrado de Tan

Conta uma lenda que um chinês chamado Tan deixou cair uma placa quadrada de jade no chão e esta partiu-se em sete pedaços.

Quando ele quis recompor o quadrado original, percebeu que, com as peças, podia montar figuras que se pareciam com pássaros, homens, animais e com muitos outros objetos que o rodeavam.



Ele mostrou a seus amigos, o que conseguia fazer com aquelas peças e eles construíram os seus jogos que chamaram de Tangram, que significa “quadrado de Tan”, tornando-o muito popular na China.

A lenda do Tangram vem de um lugar muito distante, a China. No ano de 2008, ouvimos falar muito desse país por causa dos Jogos Olímpicos.

O Brasil é um país muito rico em lendas. Várias delas fazem parte do folclore do Rio Grande do Sul.

Procure uma lenda gaúcha e participe do Mural da Lenda organizado pelo seu professor em sala de aula.

## Agora você vai construir um Tangram, explorando dobraduras.

**Material:** uma folha de ofício e uma tesoura.

### Etapas de construção do Tangram:

1) Tome a folha de papel-ofício e, com apenas uma dobra, construa o maior quadrado possível.

2) Recorte o quadrado.

3) Dobre o quadrado ao meio, recortando-o pela linha que ficou marcada, conseguindo dois triângulos.

4) Tome um destes triângulos (deixando o 2º de lado), dobre-o ao meio, recortando-o pela dobra, conseguindo dois outros triângulos. Estes dois triângulos são as primeiras duas peças do Tangram e você vai numerá-los com os números 1 e 2. Num dos triângulos, pinte o ângulo reto e escreva, na peça construída, a sua denominação e as suas características.

5) Tome o 2º triângulo (o que foi deixado de lado) e, com uma dobra, marque o ponto do meio do lado maior.

6) Em frente a esse ponto, encontra-se um ângulo reto. Encoste o vértice do ângulo reto no ponto médio do lado maior – aquele que você marcou –, calque a dobra e recorte por ela. Você obteve um outro triângulo que será a 3ª peça do Tangram. Numere-o com o número 3 e escreva, na peça construída, a sua denominação e as suas características.

7) Observe a figura que sobrou: Você descobriu uma nova figura geométrica. Ela poderá ser nova para você, pois poderá não ter aparecido em nenhuma embalagem trabalhada. Ela se chama trapézio. Desenhe essa nova figura no espaço abaixo e nela escreva as suas características, como você fez com o triângulo.



8) Tome o trapézio construído, dobre-o ao meio, recortando-o pela dobra. Essas figuras também são trapézios? Desenhe o novo trapézio no espaço abaixo, denomine-o e escreva as suas características, como você fez com o triângulo.



9) Tome um dos trapézios retângulos (deixando o 2º de lado) e dobre-o de maneira a conseguir um quadrado. Recorte-o pela dobra, destacando as duas figuras, obtendo um quadrado e um novo triângulo que são a 4ª e a 5ª peças do Tangram. Numere o triângulo com o número 4 e o quadrado com o 5, escrevendo dentro deles, seus nomes e suas características.

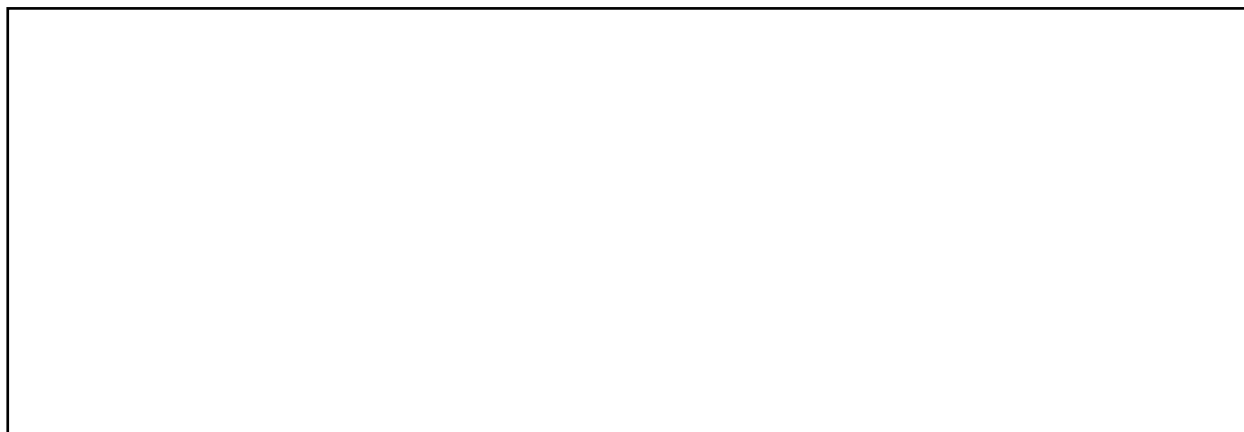
10) Tome o segundo trapézio (o que você deixou de lado) e dobre-o, fazendo coincidirem os dois lados congruentes. Recorte-o pela dobra, destacando as duas figuras. Uma delas você já conhece, o triângulo, numere-o com o número 6. Como você descreveria a figura que sobrou? Essa figura chama-se paralelogramo e é a 7ª peça do Tangram. Numere-a com o número 7 e, dentro dela, escreva o seu nome e as suas características.

Eis aí as sete peças do quadrado do Tan. Monte com elas o quadrado original, utilizando as sete peças, ajudando o Tan a recompor a sua placa de jade. Desenhe o quadrado do Tan no espaço abaixo.





Você vai, agora, caracterizar e nomear as sete peças do Tangram! Desenhe-as no espaço abaixo, nomeie-as e escreva suas características. Desenhe também os trapézios que apareceram durante a construção, identificando suas características.



**Hoje eu aprendi novos termos relacionados à Geometria...**

---



---



---

Recorte o Tangram que está no encarte do seu Caderno e construa as figuras abaixo, colorindo-as. Você pode, também, inventar outras figuras.



## Conheça outra lenda relacionada ao Tangram!

Leia a lenda e, com seu Tangram, vá construindo as figuras geométricas, acompanhando o monge chinês nas suas descobertas.

### A Tábua das Sete Sabedorias

Diz a lenda que o jogo surgiu há quase quatro mil anos, quando um monge chinês deixou cair um ladrilho quadrado de porcelana, partindo-o em sete pedaços. Ele ficou maravilhado ao descobrir que podia recriar o mundo com os sete pedaços em que havia se despedaçado seu ladrilho.

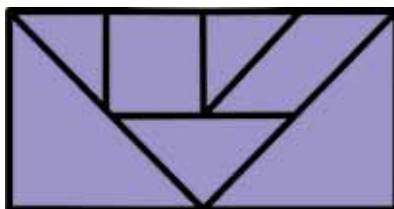
Ao se abaixar para recolher os cacos, ele percebeu que podiam ser dispostos de modo a formar muitas figuras geométricas sem faltar nem sobrar nenhuma peça.

Este quebra-cabeça deu origem ao Tangram (Tchí Tchío Pam), que significa habilidade e destreza.

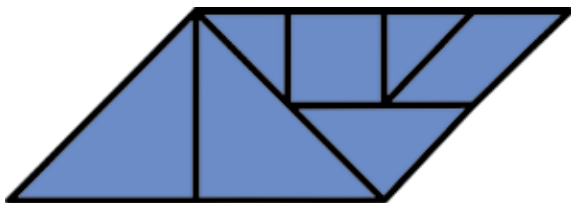
Ele foi encaixando as peças e fez um triângulo. Construa o triângulo.



Mexeu outras peças e o triângulo se transformou em retângulo. Tente fazer isso também.



Mexendo outras peças ele conseguiu um paralelogramo, um trapézio e uma outra figura de seis lados.

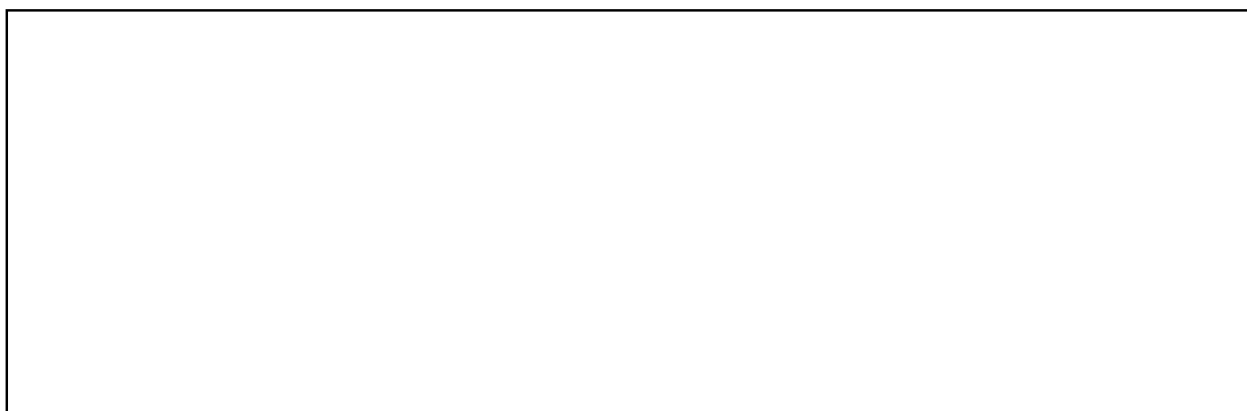


Por fim, ele conseguiu o quadrado original.



### Agora você vai criar figuras geométricas

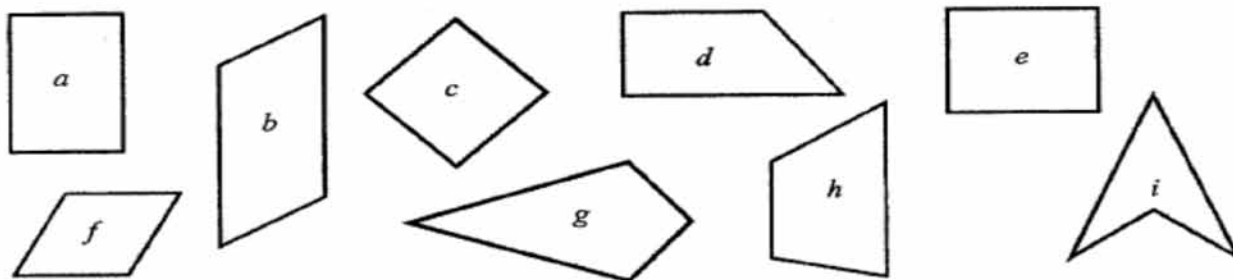
Tome o quadrado e os dois triângulos pequenos do seu Tangram e, com apenas duas, ou com as três peças, forme todas as figuras geométricas de quatro lados que você conseguir. Elas devem ser todas diferentes. Desenhe as figuras que conseguir formar no espaço abaixo e coloque o nome correspondente a cada uma delas.



Como todas as figuras têm quatro lados, elas pertencem à família dos quadriláteros.

### Características dos quadriláteros

a) Observe atentamente o conjunto de figuras geométricas abaixo.

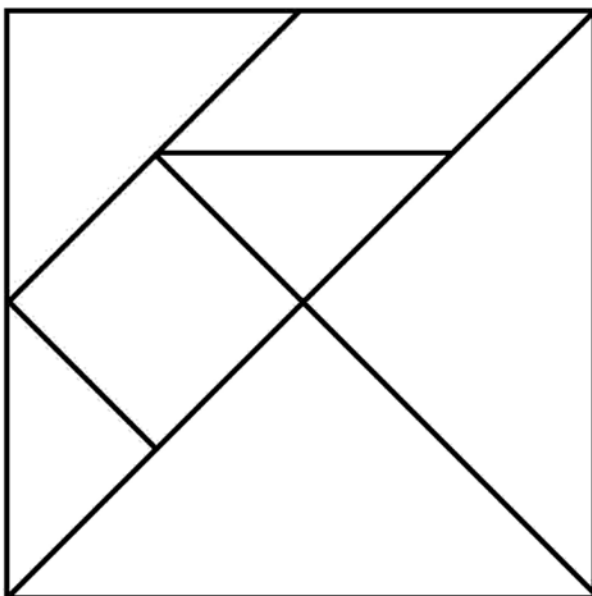


Cada uma delas está identificada por uma letra minúscula do nosso alfabeto. Selecione as que satisfazem cada um dos conjuntos de características indicadas em cada quadro da tabela a seguir e preencha as lacunas com as letras correspondentes.

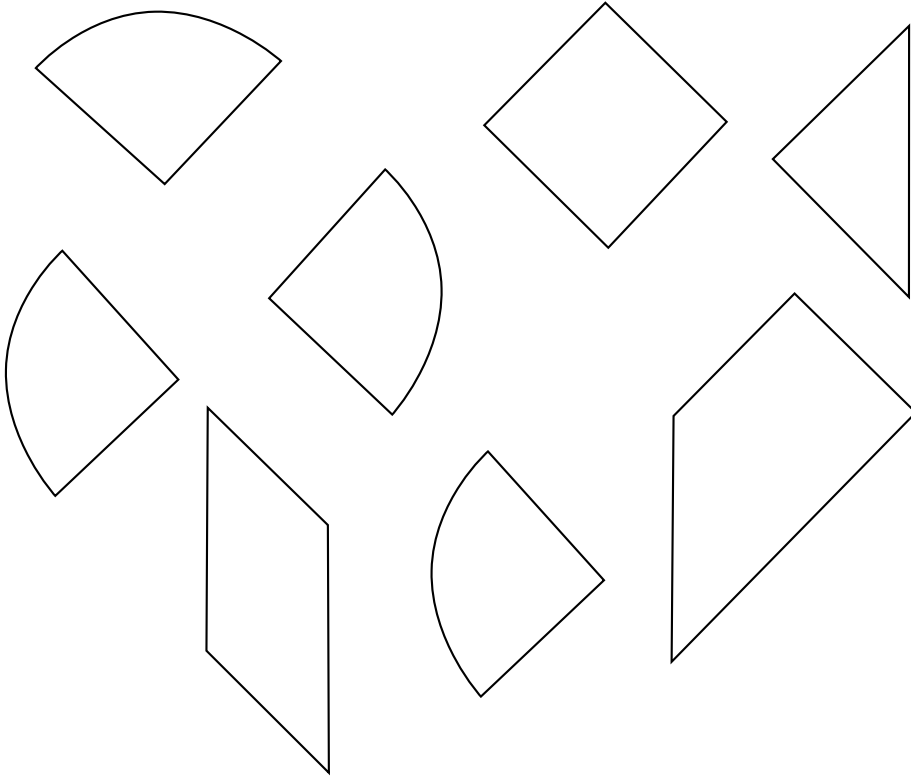
<p>Tem 4 lados.</p> <p>Os lados opostos são congruentes. Os lados opostos são paralelos.</p> <p>Figuras: _____</p>	<p>Tem 4 lados.</p> <p>Apenas dois lados são paralelos. Tem um ângulo reto.</p> <p>Figuras: _____</p>
<p>Tem 4 lados.</p> <p>Apenas dois lados são paralelos.</p> <p>Figuras: _____</p>	<p>Tem 4 lados.</p> <p>Apenas dois lados são paralelos. Não tem ângulos retos.</p> <p>Figuras: _____</p>
<p>Tem 4 lados.</p> <p>Os lados opostos são congruentes. Os lados opostos são paralelos. Todos os ângulos são ângulos retos.</p> <p>Figuras: _____</p>	<p>Tem 4 lados.</p> <p>Todos os lados são congruentes. Os lados opostos são paralelos. Não tem ângulos retos.</p> <p>Figuras: _____</p>

### Ponha seus novos conhecimentos em ação e enfrente os desafios.

b) Descubra quantos quadrados e quantos triângulos há no esquema abaixo. Escreva a sua resposta no retângulo ao lado do esquema.



c) Observe as peças desenhadas abaixo. Pinte de azul os quadriláteros e de vermelho os triângulos. Coloque os nomes nos quadriláteros.



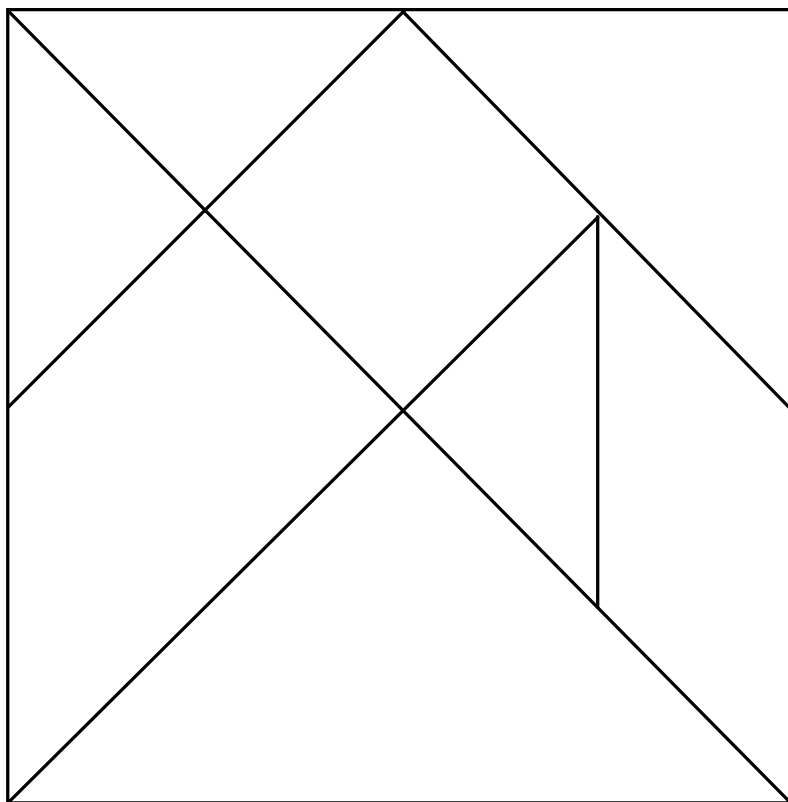
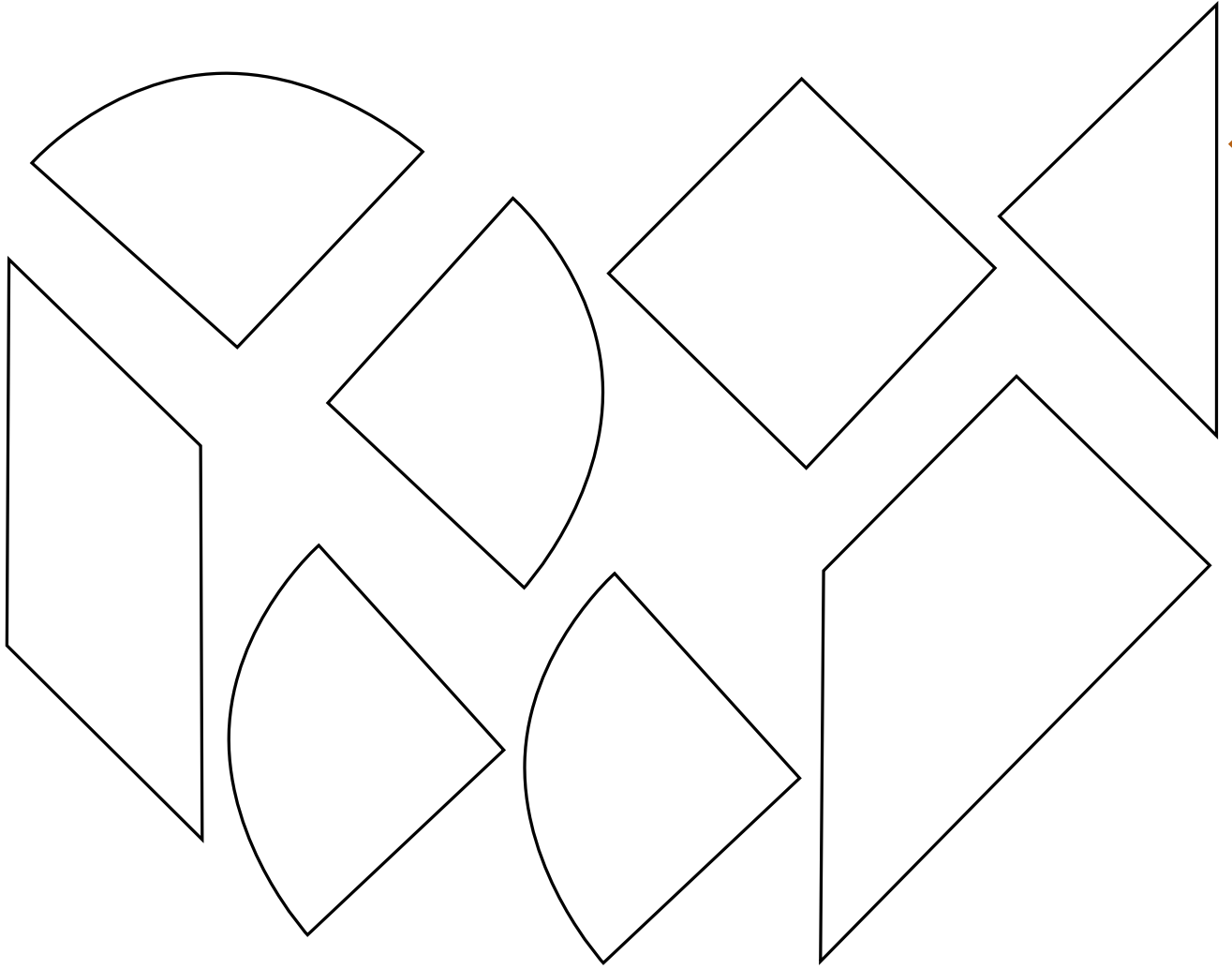
Essas peças são de um outro quebra cabeça.

No encarte do seu Caderno, há um conjunto de peças iguais a essas. Recorte-as e monte o quebra cabeça.

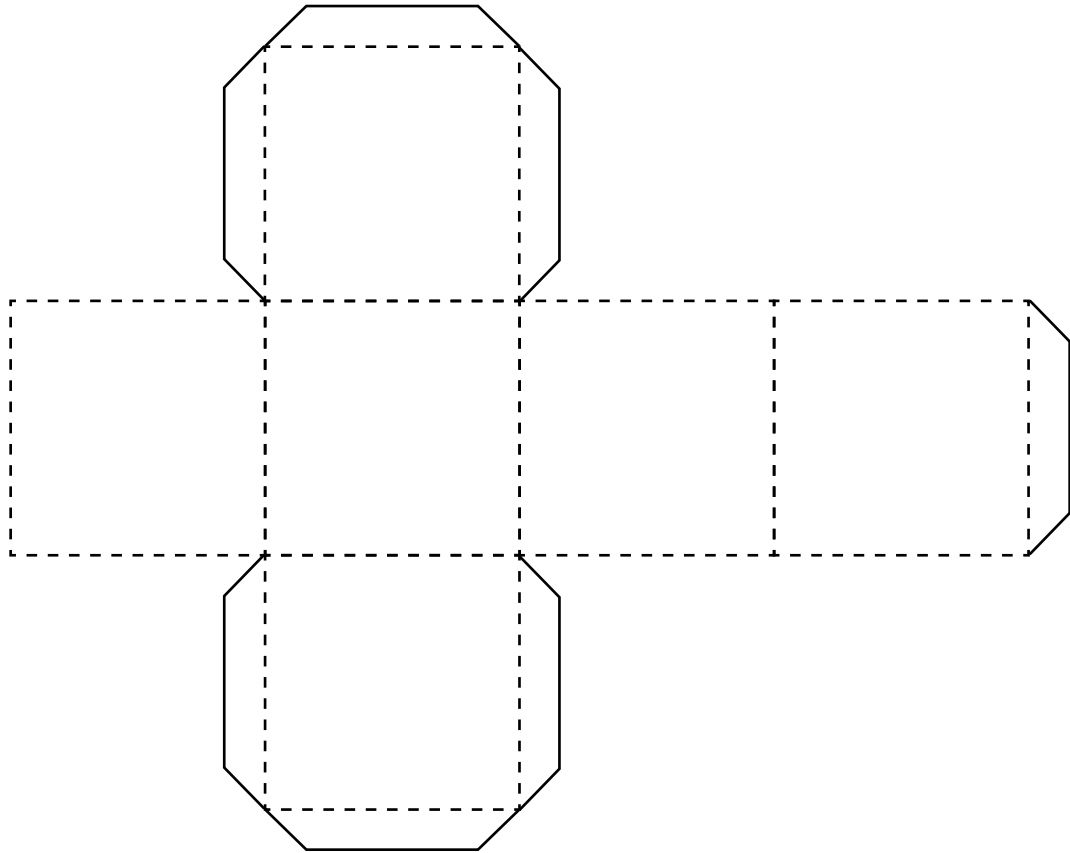
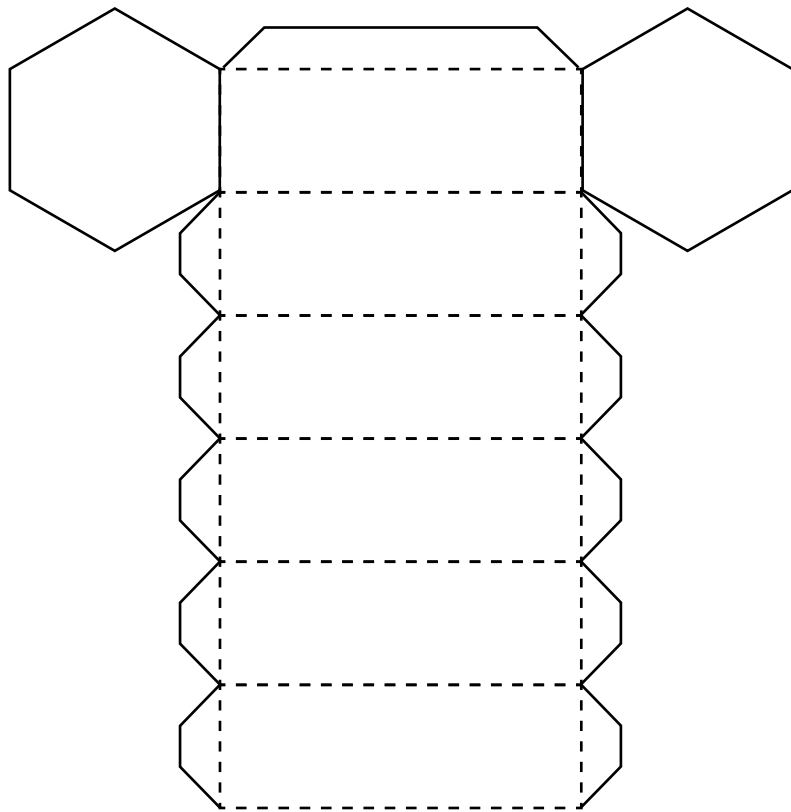
Para que você descubra o que ele representa quando montado, vou lhe dar uma pista:

- a) Quando desenhado e colorido, pode ser branco, amarelo, vermelho, de qualquer cor;
- b) Representa um sentimento muito forte;
- c) Diante da emoção, seu ritmo se altera;
- d) Enquanto há vida, está sempre batendo.

Você conseguiu descobrir que figura é essa? Se não, peça ajuda para um colega ou para o seu professor.

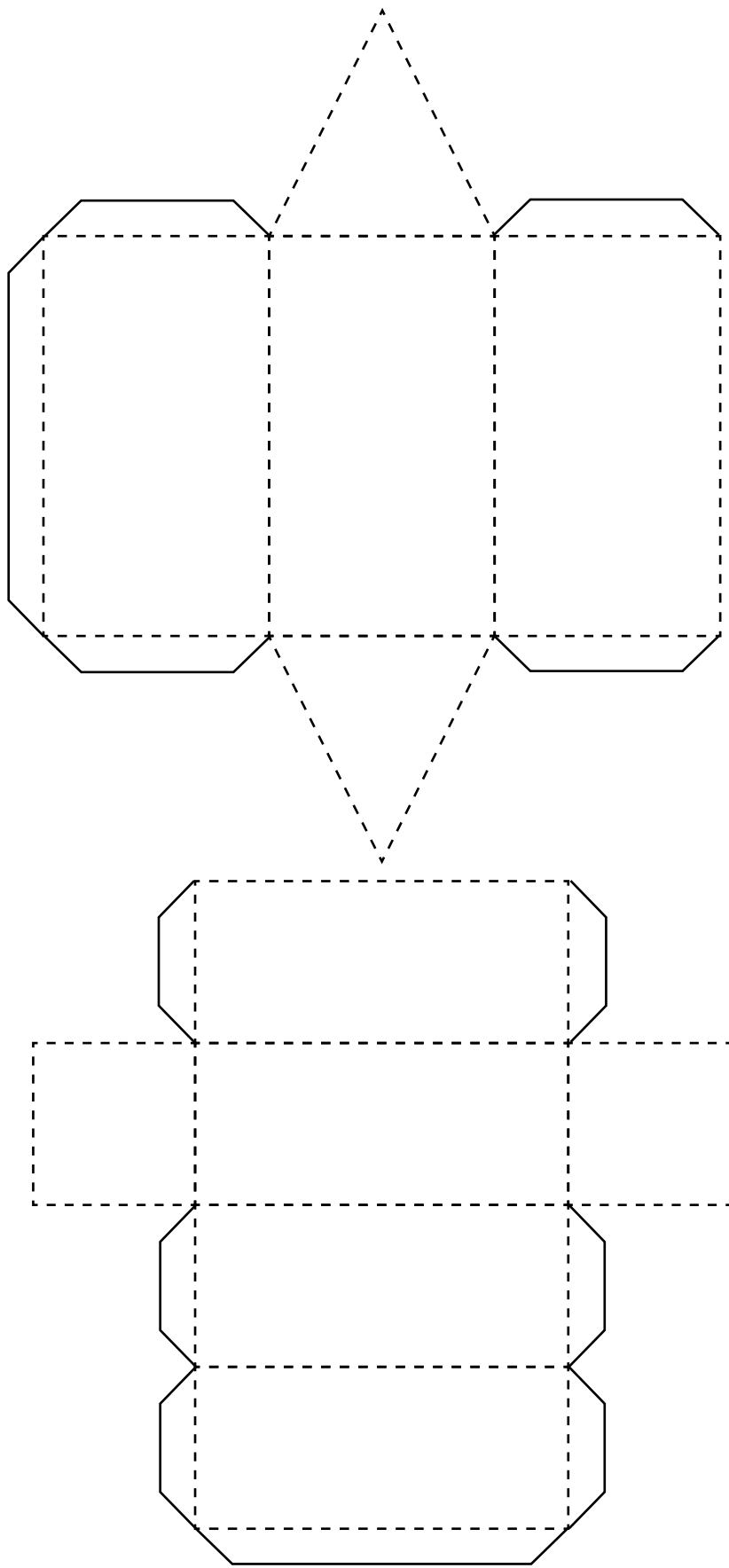
















# Ciências

Ensino Fundamental  
5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries

CADERNO  
DO ALUNO

Isabel Cristina Brandão Taufer  
Maria Cristina Pansera de Araújo  
Vera Lúcia Andrade Machado



## Prezado Aluno:

Nas próximas aulas de Ciências, você irá trabalhar assuntos relacionados à água e terá oportunidade de ler e interpretar textos e figuras, observar, analisar e propor soluções para problemas ambientais que interferem na qualidade e na disponibilidade de água em seu dia a dia.

- Em grupo, conforme indicação do professor, leiam o texto a seguir e imaginem a situação descrita.

### Acabou a água. E agora?

Depois de jogar ou correr muito, num dia quente de verão, você está “morrendo” de calor e sede. Entra em casa e vai correndo à geladeira em busca de água para beber e não encontra. Abre a torneira e não sai água. Corre até o banheiro, abre o chuveiro e não cai nenhuma gota. Preocupado, abre outras torneiras e, para sua surpresa, elas estão secas. E agora?

Grupo 1: O que aconteceria imediatamente?

Grupo 2: O que aconteceria duas horas depois?

Grupo 3: O que aconteceria um dia depois?

Grupo 4: O que aconteceria dez dias depois?

Grupo 5: O que aconteceria um mês depois?

- Discutam as consequências da falta de água nas situações apresentadas e **escrevam as hipóteses sobre o que aconteceria no tempo indicado** na pergunta correspondente ao seu grupo. Após, conforme a orientação do professor, apresentem a hipótese do grupo aos demais colegas.

---



---



---



---



---

- Ainda em grupo, discutam e apresentem respostas para as seguintes questões:

1. Qual a importância da água na vida cotidiana?

---



---

2. O nosso corpo precisa de água? E os outros seres vivos? Por quê?

---



---

3. Que notícias a respeito da água são veiculadas nos jornais e na TV?

---

---

4. Quem é responsável pela qualidade de água necessária à vida na Terra?

---

---

5. Nossas atitudes influenciam a quantidade e a qualidade de água no mundo? De que modo?

---

---

- Leia atentamente o texto a seguir.



**Atenção!**

Para uma "leitura compreensiva" é necessário entender o significado de todas as palavras do texto. Para isso, faça o seguinte: durante a leitura destaque (sublinhe/copie) as palavras desconhecidas, procure o significado no dicionário e organize no seu caderno um GLOSSÁRIO, conforme a sugestão abaixo.

Retome a leitura do texto e você entenderá melhor o que está lendo. Essa é uma medida fundamental para quem quer aprender.

### **Economizar e cuidar da água. Por quê?**

O volume total de água existente na Terra é de aproximadamente 1,4 bilhão de km<sup>3</sup>, dos quais apenas 2,5%, cerca de 35 milhões de km<sup>3</sup>, correspondem à água doce disponível nas fontes, rios e lençóis freáticos. A maior parte dela é encontrada em forma de gelo ou neve, como na Antártida e na Groenlândia, ou em águas subterrâneas profundas. As principais fontes de água para uso humano são os lagos, rios e bacias de águas subterrâneas pouco profundas (poços artesianos). As chuvas alimentam essas fontes, garantindo o ciclo da água na natureza.

No entanto, nem toda água doce é potável, isto é, própria para beber, pois hoje em dia boa parte dela está poluída, em consequência de ações do homem que prejudicam o meio ambiente. Entre os fatores poluentes estão a liberação de resíduos e substâncias tóxicas pelas indústrias e o lançamento de esgotos domésticos, sem tratamento, diretamente nos rios e lagos. O desmatamento das áreas próximas aos rios, também é nocivo, pois provoca o seu assoreamento. Para que a água poluída se torne própria ao consumo, deve passar por estações de tratamento. Este processo, no entanto, é caro e nem sempre é acessível a todos.

A água é um dos patrimônios da humanidade e cada um de nós pode e deve usá-la com moderação, tratando-a como um bem essencial à vida.

<b>Palavra</b>	<b>Significado</b>
1. Por exemplo: <b>Essencial</b>	Básico, fundamental, necessário, indispensável.
2.	
3.	
4.	
5.	

• Após a leitura do texto e a organização do glossário, realize as seguintes atividades:

A. Conclua e registre: Se você utilizasse um cubo de  $1\text{cm}^3$  para representar 1 milhão de  $\text{km}^3$  de água, quantos cubos você precisaria para representar a quantidade de água doce existente na natureza?

---



---



---



---

B. Represente por meio de desenho, no quadro a seguir, a ideia que você tem sobre o ciclo da água na natureza.



C. Responda à pergunta que é título do texto, por meio de uma frase de até três linhas.

---



---



---

### Tarefa para casa

Para a primeira aula de Ciências da próxima semana, realizar as seguintes atividades:

- Em uma folha, **represente**, por meio de desenho ou esquema, **o trajeto percorrido pela água desde a fonte de captação e estação de tratamento (se existir) até chegar a sua escola e a sua casa.**
- Elabore um texto de cerca de 7 a 10 linhas com o seguinte título: **“A água que utilizo e consumo na escola e em minha casa”.**

• Leia a figura 1, que representa a distribuição da água no planeta, e descreva essa distribuição, nas linhas abaixo, indicando os valores percentuais por extenso, isto é, na forma como se lê o número (Ex. 0,001 % = um milésimo por cento)

97,5%: \_\_\_\_\_

1,979%: \_\_\_\_\_

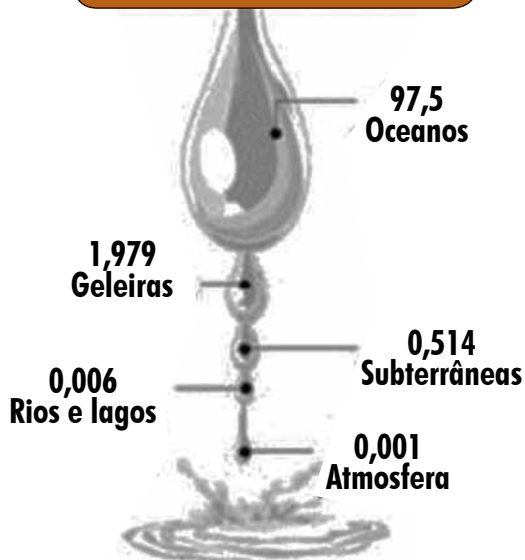
0,514%: \_\_\_\_\_

0,006%: \_\_\_\_\_

## Dia Mundial da Água

### Situação do nosso bem mais precioso

#### DISTRIBUIÇÃO MUNDIAL (%)



**Figura 1.** Distribuição da água no planeta. Fonte: Correio do Povo, Porto Alegre (22/3/2008).

## Contaminação da água – um problema atual!

A maior parte dos acidentes ambientais ocorridos em 2006 e 2007, segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis -IBAMA, aconteceram em rodovias e envolveram a contaminação de rios e córregos por líquidos inflamáveis (óleo diesel, gasolina, entre outros), substâncias corrosivas e substâncias tóxicas.

- Leia e interprete o texto que apresenta o **problema**, realizando, de acordo com a orientação do professor, as atividades propostas:

### Um acidente ambiental

Em março de 2007, um caminhão que transportava carga tóxica, contendo mercúrio, por uma rodovia gaúcha, sofreu um acidente e tombou na pista. Grande parte do material tóxico vazou, contaminando o solo e um rio próximo. Alguns dias após o acidente, nas quatro cidades (A, B, C e D), localizadas às margens desse rio (figura 2), foi observado o seguinte:

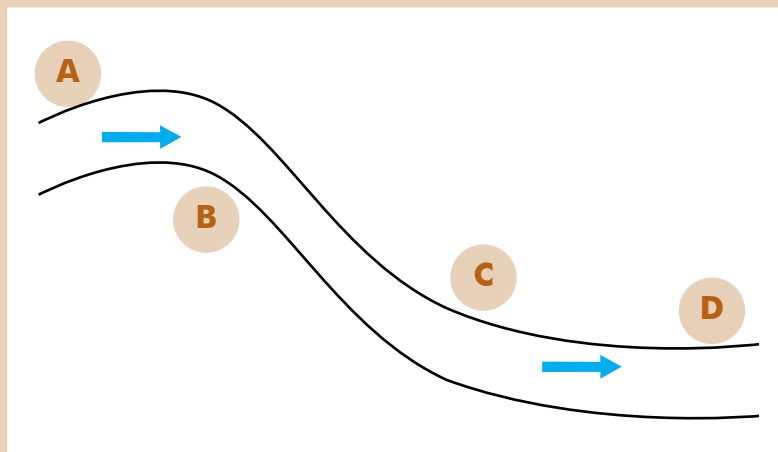


Figura 2: Esquema do rio e das cidades localizadas a sua margem

- Na cidade A, não foram encontrados peixes mortos e nenhuma pessoa apresentou intoxicação.
- Na cidade B, foram encontrados muitos peixes mortos e várias pessoas ficaram doentes pelo consumo de peixes e de água.
- Na cidade C, o número de peixes mortos foi pequeno e algumas pessoas apresentaram intoxicação.
- Na cidade D, não apareceram peixes mortos e poucas pessoas apresentaram intoxicação.

Biólogos responsáveis pelo controle ambiental da região foram chamados para coletar amostras da água do rio. As amostras foram colocadas em quatro tubos de ensaio, cada um com água da área próxima a cada uma das cidades, e receberam etiquetas de identificação da respectiva localidade onde foram coletadas. Entretanto, no trajeto até o laboratório, as etiquetas se desprenderam dos tubos. Temos um problema para os biólogos resolverem.

Na análise das amostras, foi verificado que havia a contaminação da água por mercúrio, que é um metal pesado altamente tóxico para pessoas, peixes, algas, entre muitos outros seres vivos, e tem efeito cumulativo no organismo (se acumula em tecidos e órgãos). A capacidade de intoxicação desse metal pesado permanece mesmo quando, por exemplo, peixes ou algas contaminadas são ingeridos por outros animais ou pelos seres humanos.

As amostras de água do rio apresentaram os resultados esquematizados na figura 3. Os pontos nos tubos de ensaio representam a quantidade de mercúrio identificada em cada amostra:

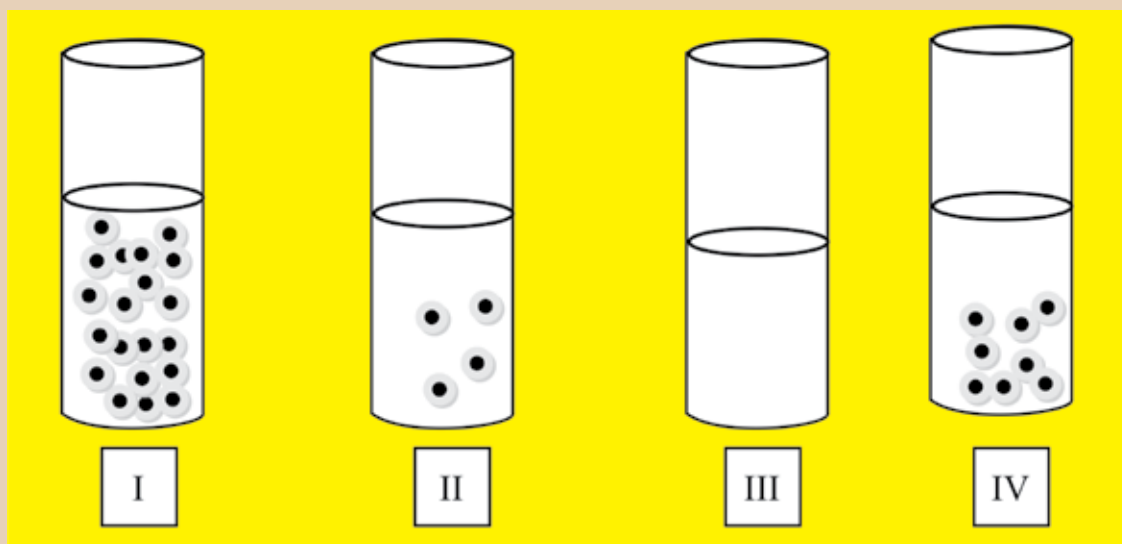


Figura 3: Esquema da análise das amostras de água coletadas

Os cientistas classificaram as amostras segundo o grau de contaminação, na seguinte tabela:

Presença de mercúrio	Grau de contaminação
-	Não contaminada
+	Baixa contaminação
+ + +	Média contaminação
+ + + + +	Alta contaminação

• Com essas informações, ajude os biólogos a resolverem o problema da falta de identificação nos tubos de ensaio, quanto à cidade em que a água foi coletada, preenchendo o quadro a seguir:

Identificação das Amostras da água do rio		
Cidade	Nº da amostra	Presença de Mercúrio
<b>A</b>		
<b>B</b>		
<b>C</b>		
<b>D</b>		

## Para refletir

Você lembra do acidente ambiental que ocorreu no rio dos Sinos?  
Se lembrar, descreva nas linhas a seguir uma síntese do que aconteceu.

---



---



---



---

- A seguir, leia o texto e as imagens e responda as questões propostas.

## O rio dos Sinos agoniza

Em 2006, os meios de comunicação noticiaram um importante desastre ambiental no Rio dos Sinos (Município de São Leopoldo/RS), causador da maior mortandade de peixes nos últimos 30 anos. A fotografia abaixo foi registrada às 10h da manhã do dia 08 de outubro. Noventa toneladas de 16 espécies de peixes (totalizando 1 milhão de animais) foram encontradas mortas em consequência da presença de poluentes nas águas do Rio dos Sinos. O rio dos Sinos percorre 190 quilômetros no nordeste do Rio Grande do Sul e a sua bacia ocupa uma área de 3.800 km<sup>2</sup>, incluindo, total ou parcialmente, 29 municípios e aproximadamente 1,6 milhões de pessoas. O rio é margeado por pequenas propriedades agrícolas e de pecuária, diversas indústrias (sobretudo do setor coureiro-calçadista) e muitas moradias com saneamento básico precário. Esse pode ser considerado um dos maiores desastres ecológicos da história do Rio Grande do Sul. (Texto adaptado de notícias de jornais sobre o acidente ambiental no Rio dos Sinos, 2007).



**Figura 4:** Acidente ambiental no rio dos Sinos  
(Fonte: [www.ambienteemfoco.com.br](http://www.ambienteemfoco.com.br). Acesso em 21/7/2008.



**Figura 5:** Peixes mortos Fonte: [www.ambientedomeio.com](http://www.ambientedomeio.com)  
Acesso em 21/7/2008.

1. O que pode ter causado a mortandade dos peixes no rio dos Sinos?

---

---

---

---

2. Que prejuízos tiveram as comunidades próximas?

---

---

---

---

3. Que sugestões você daria para resolver esse problema ambiental?

---

---

---

---

---



**Atenção!**

Provavelmente, você já ouviu falar da necessidade de economizar água. Seus pais ou sua professora devem ter feito alguma observação, principalmente em ocasiões de seca. Vamos entender um pouco mais dessa questão que é importantíssima para a qualidade de vida na Terra.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cada pessoa necessita de 110 litros de água por dia para suas atividades comuns. No entanto, no Brasil, o consumo por pessoa pode chegar a mais de 200 litros/dia, quase o dobro do necessário. Com essa atitude, jogamos dinheiro fora e desperdiçamos recursos naturais, principalmente a água tratada.

## Qualidade e uso consciente da água

### Tabela de consumo médio de água

Atividades	Atividades	Consumo (em litros)
Lavar roupas	15 minutos (no tanque) 1 ciclo normal (na máquina)	280 135
Escovar os dentes com a torneira aberta	5 minutos	15
Tomar banho de ducha	15 minutos	135
Lavar as mãos	1 minuto	2
Lavar a louça com a torneira aberta	15 minutos	100
Acionar a descarga sanitária	6 segundos	12
Lavar a calçada com mangueira	15 minutos	280
Lavar o carro com mangueira	30 minutos	560

Adaptado de **Como combater o desperdício**, Coleção Entenda e Aprenda. São Paulo: Bei Comunicação, 2004

- Leia e interprete a tabela acima, e responda as questões a seguir:



Lembre que para as atividades a seguir você vai precisar de um relógio para controlar o tempo.

- Das atividades listadas, quais você realiza em sua casa?

---



---



---



---



---

- Quantos litros de água tratada você gasta por dia para fazê-las? E em um mês?

Gasto diário = \_\_\_\_\_

Gasto mensal = \_\_\_\_\_

- Que atividade consome mais água na sua casa?



### Mudando hábitos

Para consumir menos água, experimente reduzir o tempo de uso da água em cada atividade que realiza. Por exemplo: para escovar os dentes, molhe a escova com pasta e feche a torneira durante a escovação, abrindo somente para enxaguar a boca. Anote o tempo em que a torneira ficou aberta. Proceda assim com as demais atividades.

- Escolha quatro atividades entre as listadas no quadro e mude seus hábitos procurando economizar água. Calcule os novos valores de consumo e preencha a tabela abaixo. Compare o seu gasto anterior com a tabela de economia de água.

### Tabela de economia de água

Atividade	Tempo	Consumo (em litros)

### Indique ações que você adotou para economizar água:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

### Para saber mais

Leia individualmente o texto a seguir (não esqueça de organizar o glossário) e, se a leitura acrescentar novos conhecimentos aos que você já possuía, retome as respostas e textos elaborados anteriormente e, se julgar necessário, altere, corrija ou acrescente informações.

## Água, recurso inesgotável?

Por muito tempo, a água foi utilizada como um recurso inesgotável. No entanto, a falta de água com qualidade para o consumo ameaça a vida no Planeta. Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) revelam que 2,6 bilhões de pessoas do mundo não contam com serviço de saneamento básico. Ainda, de acordo com estes dados, 45% da população mundial em 2050 não terá acesso ao mínimo de 50 litros de água por dia por pessoa.

A grande preocupação com a questão da disponibilidade da água reside no fato desta substância ser fundamental à manutenção da vida. Todos os processos bioquímicos que ocorrem no corpo humano e nos demais seres vivos dependem, direta ou indiretamente, da água. No organismo humano a água atua como veículo para o transporte de substâncias até as células, bem como para a manutenção da temperatura corpórea. A água representa cerca de 70% da massa corporal dos seres humanos. Além disso, é considerada solvente universal, sendo uma das poucas substâncias encontradas na natureza em três estados físicos: gasoso, líquido e sólido. É impossível imaginar como seria o dia a dia sem água. Por essa razão, é fundamental utilizá-la de maneira responsável e racional.

Os recursos hídricos: oceanos, mares, rios, lagos, represas e aquíferos, entre outros, têm sofrido grande impacto da ação do homem, tanto no sentido de sua qualidade quanto de sua disponibilidade. O futuro da vida na Terra depende da água e da dinâmica natural de seu ciclo.

Cabe a todos nós, portanto, proteger este patrimônio da humanidade por meio de uma ação responsável e crítica, detectando e investigando atitudes humanas que gerem a poluição, o desperdício e a perda de qualidade da água, propondo soluções de uso racional e sustentável e educando as novas gerações.



**Atenção!**

Para concluir esse assunto, em grupo discutam o resultado da experiência de redução do consumo de água realizada por todos em suas casas. Conscientes da importância dessa economia para o equilíbrio do ambiente planejem e executem uma campanha na escola para a redução do consumo de água. Podem elaborar cartazes, folders, cartas para os colegas de outras séries, entre outras ações. Usem a criatividade! Não esqueçam que o BOM EXEMPLO é fundamental.

### Para saber mais

A Constituição Brasileira de 1988 aborda o problema do meio ambiente e áreas de preservação no Brasil no Capítulo VI- Do Meio Ambiente, Art. 225: *“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo”*.







# Geografia

Ensino Fundamental  
5ª e 6ª séries

CADERNO  
DO ALUNO

Ligia Beatriz Goulart  
Neiva Otero Schaffer



## Caro aluno:

A unidade que começa a ser estudada trata de conhecimentos da Geografia que são necessários para que entenda o lugar onde vive e suas paisagens: sua rua, seu bairro, sua cidade. Você desenvolverá também aprendizagens para localizar e representar os lugares, para continuar estudando e para a sua vida. Esperamos que goste das aulas e que as aproveite, pois foram preparadas pensando em auxiliá-lo a aprender com mais entusiasmo estes conteúdos.

## Lugares e paisagens (Aula 1)

I. Veja o que dizem os bonecos desenhados abaixo:

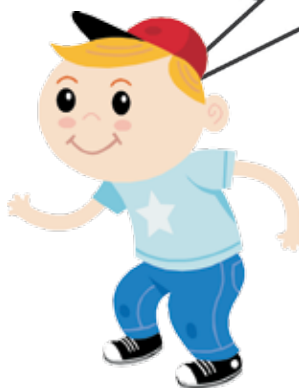
### Boneco 1

Sai do meu **lugar**!



### Boneco 2

Ele não se enxerga, não sabe o **lugar** dele.



### Boneco 3

Que **lugar** maravilhoso!  
A paisagem é linda.



### Boneco 4

Minha mãe é muito exigente.  
Quer tudo no **lugar**.



1. Escreva o número do boneco que está dizendo a frase na qual o termo **lugar** tem o sentido de lugar à superfície da Terra, como se usa em Geografia. \_\_\_\_\_
2. Use o espaço abaixo para escrever por que você acha que a frase daquele boneco trata de lugar como espaço geográfico.

II. Leia o texto que segue.

- *“Fez pouco dos meus quadros e objetos, e me chamou de pintorzinho da floresta. Não admiti. Um fedelho pô o dedo no meu nariz! Ele viu tudo aqui, aprendeu tudo comigo, a perspectiva, a luz... No começo, se interessou pela nossa região, percebeu que a Amazônia não era um lugar qualquer. Mas foi se afastando de tudo isso...”*.
- *“Nenhum lugar é um lugar qualquer”, eu disse.*
- *“Mas não é o nosso lugar”.*

Trecho da conversa entre dois personagens da obra *Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum (São Paulo: Cia das Letras, 2005, p. 170).

1. Os personagens falam de uma região brasileira como um lugar. Sobre qual região do Brasil os personagens falam? \_\_\_\_\_
2. O primeiro personagem, ao falar, mostra que considera importante o lugar onde vive. Em que parte da frase você encontra este sentimento de valorização pelo lugar em que ele vive?

---



---



---

3. O segundo personagem afirmou que nenhum lugar é um lugar qualquer. Você acha que ele tem razão? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

---

4. Você gosta do lugar onde vive? \_\_\_\_\_ Por quê? \_\_\_\_\_

---

5. Você acha que o lugar em que vive é importante? \_\_\_\_\_ Justifique. \_\_\_\_\_

---

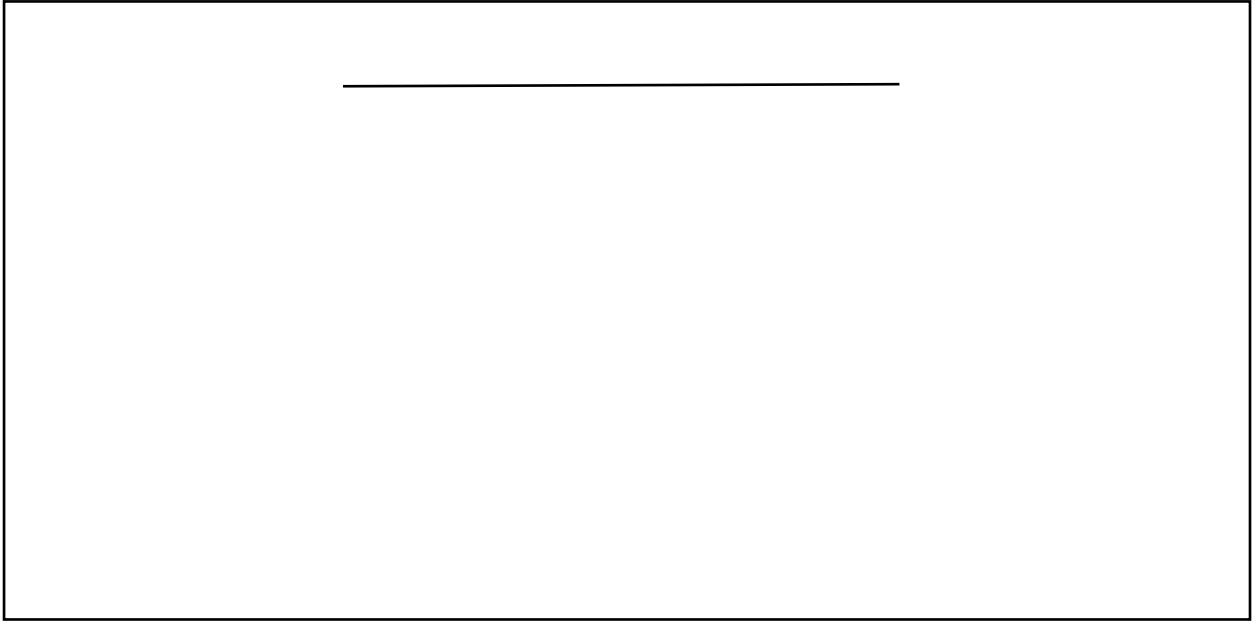


---



II. Em nossa memória, há imagens de lugares que já vimos. Já visitamos estes lugares ou os vimos na televisão, no cinema, em revistas. No exercício que segue, você escreverá sobre os lugares conhecidos e desenhará suas paisagens.

1. Lembre de uma cidade qualquer e coloque o nome na linha que está dentro do retângulo.

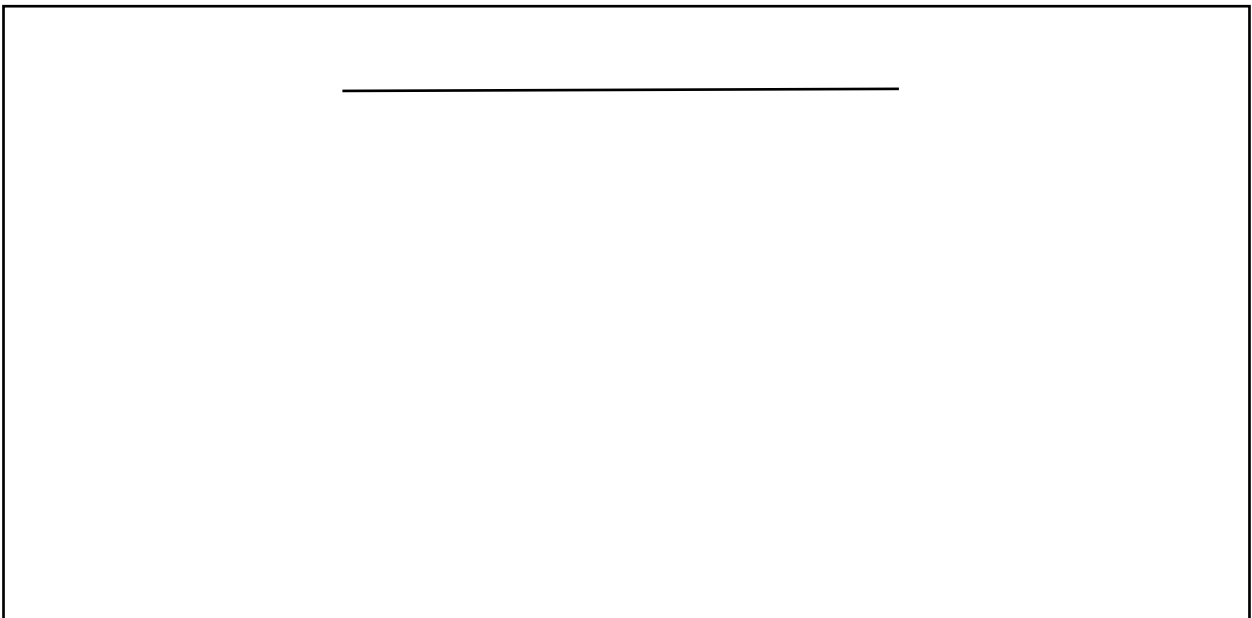


2. Logo abaixo do nome, escreva se esteve realmente naquela cidade ou se a conhece apenas por imagens de livros, de filmes ou de programas de televisão.

3. Ainda dentro do retângulo, escreva sobre como é a cidade, como é sua paisagem, como são as pessoas, sobre o que fazem. Se a conheceu, escreva também sobre os sons que você escutou e cheiros que sentiu e que pareceram diferentes daqueles da cidade onde mora.

III. Nos próximos retângulos, se o professor solicitar, escreva sobre outra paisagem.

1. Uma área rural:



2. Um rio, uma praia ou uma floresta

---

IV. Agora, transforme o que você escreveu sobre a paisagem da cidade ou de um dos lugares acima, caso tenham feito o exercício, em um desenho que expresse aquela paisagem. Procure apresentar no desenho todos os elementos que você indicou por escrito.

---

V. Escreva um pequeno texto sobre um lugar que você gosta muito e diga por que gosta dele. Atenda à orientação do professor. Ele explicará para quem você deve escrever e sobre a forma que deverá ter este pequeno texto sobre um lugar e sua paisagem.

---

---

---

---

---

---

---





2. No espaço abaixo, cada um tentará desenhar como seria a paisagem original do lugar onde está Porto Alegre, isto é, como você imagina que ficaria este lugar se todos os elementos da paisagem que foram construídos pela ação humana fossem retirados.

Imagem 1	Imagem 2

3. Novamente em grupo, listem nas linhas os elementos da paisagem que está na figura.

### Salto do Yucumã, no rio Uruguai, no Rio Grande do Sul



---

---

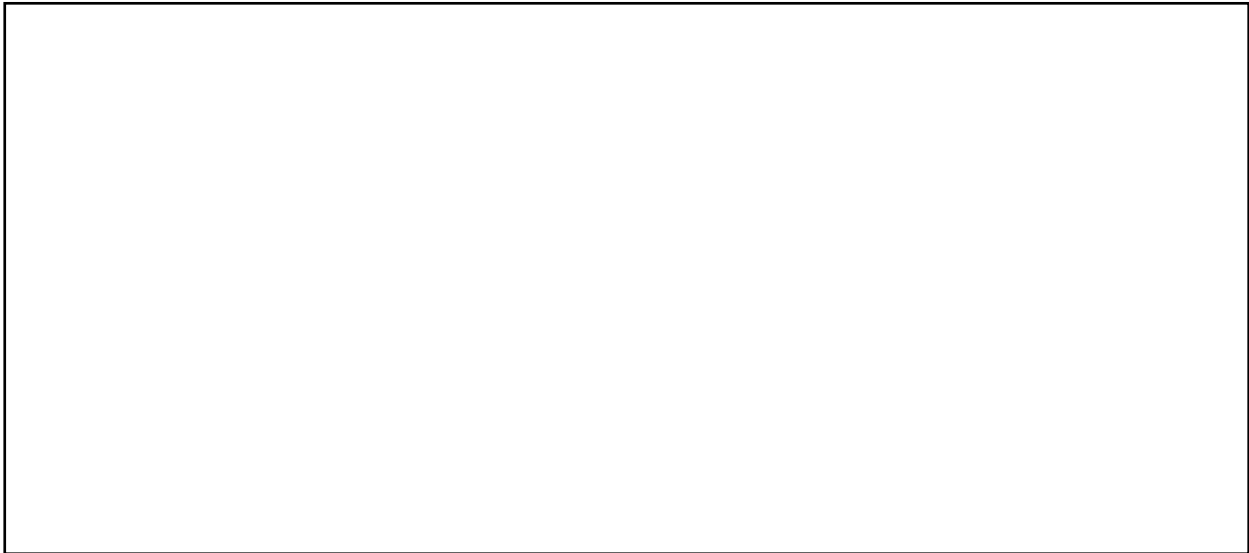
---

---

---

---

4. Tente fazer o processo inverso ao do exercício anterior. Imagine “recobrir” a paisagem do Salto do Yucumã com elementos que não são da natureza, mas que existem por iniciativa e ação dos homens. O que você colocaria sobre a paisagem? Como ela ficaria? Mostre o que você pensa fazendo um desenho.



II. Nem todas as paisagens da Terra foram modificadas pelo trabalho humano e por sua cultura. Sobre este tema, o grupo precisa consultar o livro de Geografia. Ali está explicado como são classificadas as diferentes paisagens da Terra. Com a ajuda do livro e do professor, em grupo, completem os espaços que seguem.

1. Paisagens naturais são chamadas as paisagens dos lugares nos quais \_\_\_\_\_
- 

2. Outros lugares tiveram suas paisagens modificadas pela ação dos grupos humanos. Alguns há muito tempo. Outros há pouco tempo. Algumas paisagens foram pouco modificadas. Outras foram totalmente alteradas. No livro de Geografia, aparece o conceito usado para paisagens que foram transformadas pelos homens. Elas são denominadas de paisagens \_\_\_\_\_ ou paisagens \_\_\_\_\_ ou, ainda, paisagens \_\_\_\_\_

3. A paisagem representada pela imagem de Porto Alegre, no exercício anterior, é uma paisagem \_\_\_\_\_. Já a paisagem do exercício seguinte é uma paisagem \_\_\_\_\_

III. Vocês estão consultando o livro de Geografia. No livro, há imagens de paisagens. Elas ilustram o livro e facilitam a compreensão do texto. Escolham duas imagens, uma de cada um dos tipos de paisagem, para realizar o exercício que segue.

1. Imagem escolhida

a) Página do livro: \_\_\_\_\_

b) Nome do lugar: \_\_\_\_\_

- c) Tipo de paisagem quanto à presença humana: \_\_\_\_\_
- d) Principal elemento nesta paisagem: \_\_\_\_\_
- 2. Imagem escolhida
- e) Página do livro: \_\_\_\_\_
- f) Nome do lugar: \_\_\_\_\_
- g) Tipo de paisagem quanto à presença humana: \_\_\_\_\_
- h) Principal elemento nesta paisagem: \_\_\_\_\_

IV. Vocês todos, no grupo, sabem que as paisagens de nosso planeta, a Terra, são, na sua maioria, o resultado da forma como cada sociedade e como cada um de nós trata o lugar onde vive e trabalha. Sabem, também, que muitos lugares são degradados, isto é, alterados, contaminados e destruídos pela ação dos homens. Sobre este problema, discutam as atitudes que deveríamos adotar para cuidar dos lugares onde vivemos em nosso Planeta.

1. Escreva na linha abaixo uma frase bem significativa, que sirva de alerta e de convite para que todos que a leiam fiquem com vontade de cuidar do lugar onde vivem.

---





---

### Os lugares no mapa (Aula 4)

I. O professor explicou que os lugares e suas paisagens são apresentados em imagens, como nas figuras que estão neste caderno, mas que os lugares podem também ser representados nos mapas. Você já sabe que, para ler as informações sobre os lugares, é preciso conhecer a linguagem usada para construir um mapa. É preciso reconhecer no mapa o significado dos símbolos e das cores. Há nos mapas um código. Há muitos outros códigos que você usa para receber informações. Lembre que as pessoas sempre usaram código para se comunicarem. Os códigos aparecem em diferentes situações de nosso cotidiano. Estão nas cores das sinalleiras, nos sinais de trânsito, no som das sirenes, na pauta de música, etc.

Participe do trabalho do seu grupo. Vire as páginas do atlas, olhe os vários mapas que o professor indicou. Ajude o grupo a descobrir quais os códigos usados para representar os elementos das paisagens (rios, morros, minas, plantações, cidades, etc.).

1. Escolham três símbolos entre os que encontraram nos mapas. Reproduzam o símbolo na coluna da esquerda. Na coluna da direita, escrevam o significado do mesmo, conforme os exemplos.

	Símbolo	Elemento representado
A.		_____ Cidade
B.		_____ Fábrica
C.	_____	_____
D.	_____	_____
E.	_____	_____

2. Abram o livro de Geografia. Procurem saber o nome que se dá ao espaço que, junto a um mapa, gráfico ou desenho, apresenta o conjunto dos símbolos utilizados e seus respectivos significados e que permite a qualquer pessoa fazer a correta leitura do que é representado naquele mapa, gráfico ou desenho. O espaço onde está indicado o conjunto dos símbolos e seus significados chama-se \_\_\_\_\_
3. Há elementos da paisagem que não são representados por símbolos. São usados outros códigos, como cores. Olhem os mapas selecionados pelo professor. Vejam quais as cores que aparecem neles. Por convenção, isto é, por decisão de especialistas, nos mapas de qualquer lugar do mundo, a cor azul é utilizada para representar águas, sejam rios, mares, oceanos ou lagos. Indiquem as cores que vocês encontraram nos mapas para representar os seguintes elementos nas paisagens.
  - a) Grandes altitudes \_\_\_\_\_
  - b) Médias altitudes \_\_\_\_\_
  - c) Florestas \_\_\_\_\_
  - d) Desertos \_\_\_\_\_
  - e) Neve \_\_\_\_\_
4. Trabalhe com seus colegas. Ajude na seleção de um dos mapas da lista. Utilizando os códigos empregados no mapa escolhido, você e o grupo tentarão “ler” o maior número possível de informações que ele contém. No espaço abaixo, anote o título do mapa (todos os mapas devem ter título) e a página onde ele se encontra.
  - A. Título do mapa: \_\_\_\_\_ Página \_\_\_\_\_
  - B. No retângulo escreva o que conseguiram saber sobre o “lugar” representado. Inicie dizendo se o “lugar” é um continente, um país, uma região ou uma cidade.

Ao final da aula, anote, para não esquecer, o que o professor solicitou que você observe no trajeto da escola para sua residência.

---

---

---

## O lugar da escola (Aula 5)

A atividade está sendo feita fora da sala de aula. Atenda bem ao que o professor indicou sobre o trabalho a ser realizado e sobre como relacionar-se com colegas e com estranhos nesta atividade. Observar a paisagem por meio de um trabalho de campo é muito importante para aprender Geografia.

Em grupo, observem, conversem, troquem ideias. Cada um fará em seu caderno as anotações e, se foi combinado com o professor, desenhará os elementos da paisagem que estão vendo. É uma forma de representar a paisagem da rua. Fotografem, se puderem.

No retorno para casa, observem a rua onde moram, comparando-a com a rua onde está a escola.

## Mapas e ruas – Nossos lugares e sua representação (Aula 6)

I. Você viu o mapa da cidade que o professor expôs e notou que há muitas ruas na cidade. Será que você, um dia, conseguirá conhecer todas elas? Leia o que escreve o poeta e participe da discussão em sala de aula sobre este poema.

### O Mapa

Mário Quintana

Olho o mapa da cidade  
Como quem examinasse  
A anatomia de um corpo...  
(É nem que fosse meu corpo!)  
Sinto uma dor esquisita  
Das ruas de Porto Alegre  
Onde jamais passarei...  
Há tanta esquina esquisita  
Tanta nuança de paredes  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei  
(E há uma rua encantada

Que nem em sonhos sonhei...)  
Quando eu for, um dia desses,  
Poeira ou folha levada  
No vento da madrugada,  
Serei um pouco do nada  
Invisível, delicioso  
Que faz com que o teu ar  
Pareça mais um olhar  
Suave mistério amoroso  
Cidade de meu andar  
(Deste já tão longo andar!)  
E talvez de meu repouso...

Mário Quintana. "O Mapa."

*Apontamentos de História Sobrenatural. 1ª edição. Porto Alegre: Globo, 1976.*

II. Você observou a rua do colégio e a rua onde mora. Em todas elas, a paisagem é composta pelos mesmos elementos? Em todas as ruas há árvores? E calçadas? Padarias? Oficinas mecânicas?

1. Discuta no grupo sobre este tema. Depois, escreva nas linhas que seguem apenas os nomes dos elementos que aparecem em todas as ruas que vocês observaram. Por exemplo, só escrevam a palavra supermercado se em todas as ruas observadas pelo grupo houver um supermercado.
- 2.

---



---





# História

Ensino Fundamental  
5ª e 6ª séries

CADERNO  
DO ALUNO

José Rivair Macedo





# Migrações, sociedade e história

## Prezado aluno:

Imagine uma folha de papel bem grande e toda branca. Nela, você vai registrar sua história, começando por sua família. No alto da folha, escreva: História de... (e coloque seu nome). Separe fotografias e imagens onde apareçam a sua casa e seus familiares, a rua e seus amigos do bairro em que você mora.

Debaixo de cada uma das fotografias, escreva o que representam e vá aumentando a história, colando cópias dos documentos pessoais de seus pais, avós e parentes mais distantes. Algumas coisas você pode pegar em jornais e revistas ou anotar em questionários, perguntando aos mais velhos de onde vieram essas pessoas que foram aparecendo em sua história, e vá registrando o que achar importante na folha.

Logo, você vai descobrir que as histórias de outros colegas de classe são parecidas com a sua e que seus parentes também vieram de lugares distantes. Talvez até achará melhor mudar o título escrito no início para alguma coisa maior, como *História de minha sala de aula*; *Histórias de famílias rio-grandenses*; ou tantos outros títulos mais.

Imagine mentalmente fazer uma viagem no tempo, pela história de seus pais, avós, bisavós, e assim por diante. Você veria tanta coisa, obteria tantas informações, que correria o risco de se perder no tempo. Por isso é que, no ensino da História, é preciso fazer escolhas e selecionar temas que sejam importantes para a compreensão de nosso presente. Por causa disso é que escolhemos estudar o tema das migrações.

Neste caderno, você verá que uma das principais características da sociedade rio-grandense é a de ser uma sociedade de fron-

teira. Mas o que é uma sociedade “de fronteira”?

Quando assistimos a um jogo de futebol, uma linha divide o campo em duas partes, pondo um time de cada lado. Nesse caso, a fronteira é a linha divisória, e fronteirços serão aqueles jogadores dos dois times que ficarem sempre perto dela.

Agora, diferente do que acontece no jogo de futebol, em que os jogadores dos dois times se enfrentam o tempo todo em busca do tão esperado grito de gol, nas sociedades de fronteira os integrantes dos “times” têm que encontrar formas de convivência pacífica, e por vezes eles até se misturam.

De modo bem simples, é possível dizer que a fronteira é uma espécie de linha que “divide” o espaço onde vivem as pessoas. Na História, muitas vezes, as pessoas disputam o espaço de forma violenta, mas nas regiões de fronteira, como a do Rio Grande do Sul, a “mistura” das várias culturas acaba produzindo uma sociedade com rosto próprio.

E como foi sendo desenhado o “rosto” da sociedade rio-grandense ao longo da História? Ora, para isso colaboraram estancieiros, fazendeiros, comerciantes, artesãos, escravos e operários. Além da “mistura” desses vários grupos sociais internos, o desenho de nossa sociedade foi influenciado pelas relações entre rio-grandenses, uruguaios e argentinos, e pela chegada de pessoas vindas de muito mais longe. Grupos étnicos como os africanos e os europeus, principalmente portugueses, espanhóis, italianos, alemães e poloneses. O resultado de tudo isso é o que caracteriza a sociedade da qual você faz parte: uma sociedade de muitos costumes e culturas diferentes, mas que convivem para

formar a face de muitas cores do povo gaúcho.

Vamos agora procurar entender o que leva as pessoas a trocarem de lugar no mundo e quais as consequências dessa mudança.

Você verá que essa troca de lugar – que chamamos de **migração** – é tão antiga quanto a história da humanidade, e continua acontecendo em muitos lugares do mundo, mas aqui vamos tratar mais das influências

dessas mudanças de população no Brasil e no Rio Grande do Sul.

O tema das migrações será desenvolvido de modo que você terá oportunidade de:

- 1) problematizar conceitualmente o histórico das migrações;
- 2) avaliar o significado das migrações em diferentes tempos e sociedades;
- 3) examinar o significado das migrações na História do Brasil, com particular atenção ao Estado do Rio Grande do Sul.

## O migrante como sujeito da História

### O problema das migrações – Trabalhando com imagens

Leia a tirinha que segue, de autoria de Carlos Enrique Iotti, na qual aparece o personagem Radicci, criado em 1983. Repare que no próprio nome há vinculação com um traço alimentar dos ítalo-brasileiros: o gosto pela verdura conhecida como radicci (lê-se “raditi”). Observe a mistura entre os costumes de origem italiana e o jeito de ser brasileiro.



Fonte: [www.radicci.com.br/tirinhas.asp](http://www.radicci.com.br/tirinhas.asp) . Acessado em 06/05/2009.

Em duplas, conforme orientação do seu professor, observe novamente a imagem, e identifique:

a) Os elementos ou traços presentes da cultura gaúcha.

---



---



---



---



---



---

b) Os elementos ou traços que lembram a cultura de origem do personagem principal.

---



---

## O que é “migrar”?

Leia o texto que segue e, sempre que possível, exemplifique com elementos observados no seu cotidiano, nos telejornais, nas revistas, etc.

O ato de migrar, isto é, o ato de se deslocar de um dado espaço geográfico a outro está cheio de implicações, de motivações, de consequências. Ao se deslocar, os migrantes contribuem para modificar a sociedade de onde partiram e a sociedade para onde partiram. Eles alteram a *paisagem natural* e as atividades cotidianas dos lugares para onde vão ao introduzir novas técnicas de trabalho, trazidas de seus locais de origem. Eles introduzem *novos hábitos alimentares, vestimentários, festividades e atividades recreativas*, estabelecendo trocas culturais nos locais para onde se dirigem.

Mas há diferentes situações em que ocorrem as migrações. Elas podem ser livres, quando grupos são motivados a se deslocar de uma região a outra, ou forçadas, quando cativos são deslocados para determinadas localidades a fim de realizar *atividades econômicas* – como ocorreu com o tráfico internacional de Escravos da África para a América.

Mesmo nas migrações livres, é preciso refletir sobre os condicionamentos naturais que estimulam as migrações, como *alterações climáticas* (secas prolongadas ou invernos rigorosos) e os *condicionamentos sociais* (devastações provocadas pelas guerras; crises econômicas, etc.).

## Estrangeiros ou migrantes?

Ao se deslocar de uma região ou país para outra região ou outro país, os migrantes ficam por vezes desamparados legalmente nos dois locais, sendo prejudicados em seus direitos civis e em sua cidadania. Leia a seguir a reflexão proposta a este respeito por uma estudiosa do problema.

## A condição jurídica dos migrantes

O Brasil ainda não possui uma Lei das migrações. Temos uma lei de estrangeiros, promulgada em 1980, feita em plena ditadura militar. A palavra "estrangeiro" reforça o conceito de alienação, de estranho, e em nada condiz com a concepção de proximidade, de família universal formada por seres da mesma espécie humana, de solidariedade, de dignidade e de respeito aos direitos humanos.

Somos um país cuja história e cultura foram moldadas pelas contribuições de diferentes povos que chegaram a nossas terras, voluntária ou forçadamente. Todos eles, de diferentes maneiras, contribuíram para enriquecer a identidade de nosso país.

Fonte: MILESI, Rosita. *Para uma nova lei de migração: a perspectiva dos direitos humanos*. Disponível em [www.migrante.org.br/por\\_uma\\_nova\\_lei\\_migracao.doc](http://www.migrante.org.br/por_uma_nova_lei_migracao.doc)

### Glossário

**Alienação** – afastamento, separação.

**Moldados** – feitos a partir da forma de certo molde, de certa matriz.

**Forçadamente** – que se forçou; obrigado, pressionado; contra a vontade.

**Identidade** – são traços característicos de uma pessoa ou um grupo social.

A partir da leitura do texto, identifique as ideias que revelam:

1) Os motivos pelos quais os migrantes foram importantes para a história do Brasil.

---



---



---



---

2) O reconhecimento, ou não, dessa importância por parte das autoridades.

---



---



---



---

3) Alguns grupos de migrantes voluntários e alguns grupos de migrantes forçados no Brasil.

---



---



---

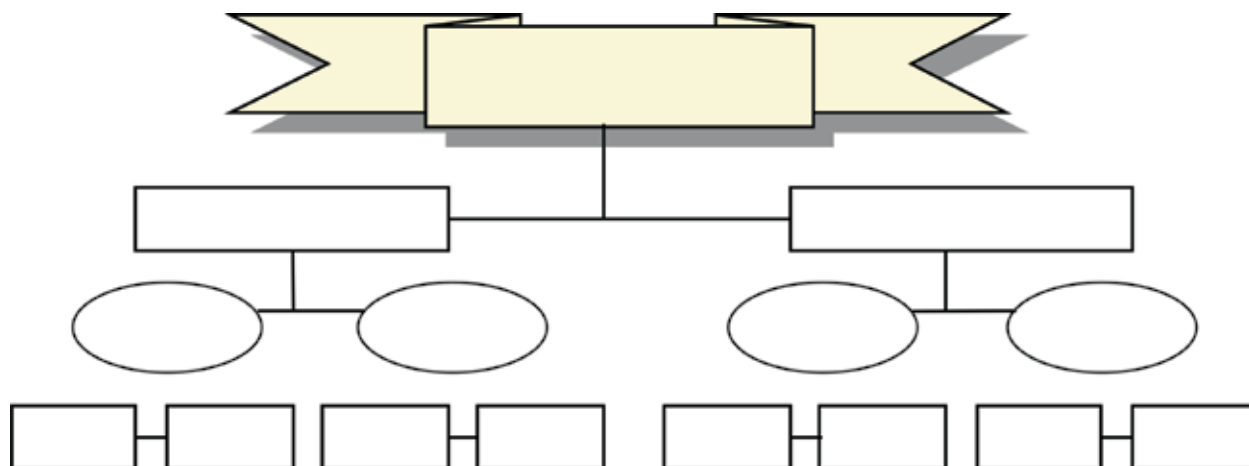


---

## Tarefa extraclasse

Para avaliar a importância do fenômeno migratório em sua comunidade escolar, é importante conhecer as origens das famílias que a compõem, a começar pela sua.

a) Consulte seus familiares e monte uma árvore genealógica, identificando seus vínculos familiares até os antepassados estrangeiros.



c) Comente brevemente as características dos povos de sua origem familiar, de acordo com as informações recebidas em casa.

---



---



---



---



---



---



---



---

## A migração como experiência histórica em diferentes épocas e sociedades

### As teorias migratórias

As migrações acompanham toda a história da humanidade, sendo responsáveis diretas pelo fenômeno de difusão cultural, técnica e econômica. Apenas para exemplificar, discutiremos a seguir o papel das migrações no povoamento do continente americano.

*De onde, e quando, vieram os primeiros povoadores do continente americano, os antepassados dos indígenas pré-colombianos, ou seja, aqueles que viviam na América antes da viagem de Colombo, em 1492?*

Essa é uma das questões mais discutidas pelos arqueólogos, havendo diversas teorias e hipóteses ainda não comprovadas. O certo é que o homem não surgiu na América, pois foi a África o "berço da Humanidade". Quanto ao nosso continente, seu povoamento teve início muito antes da chegada dos espanhóis e portugueses da era moderna.

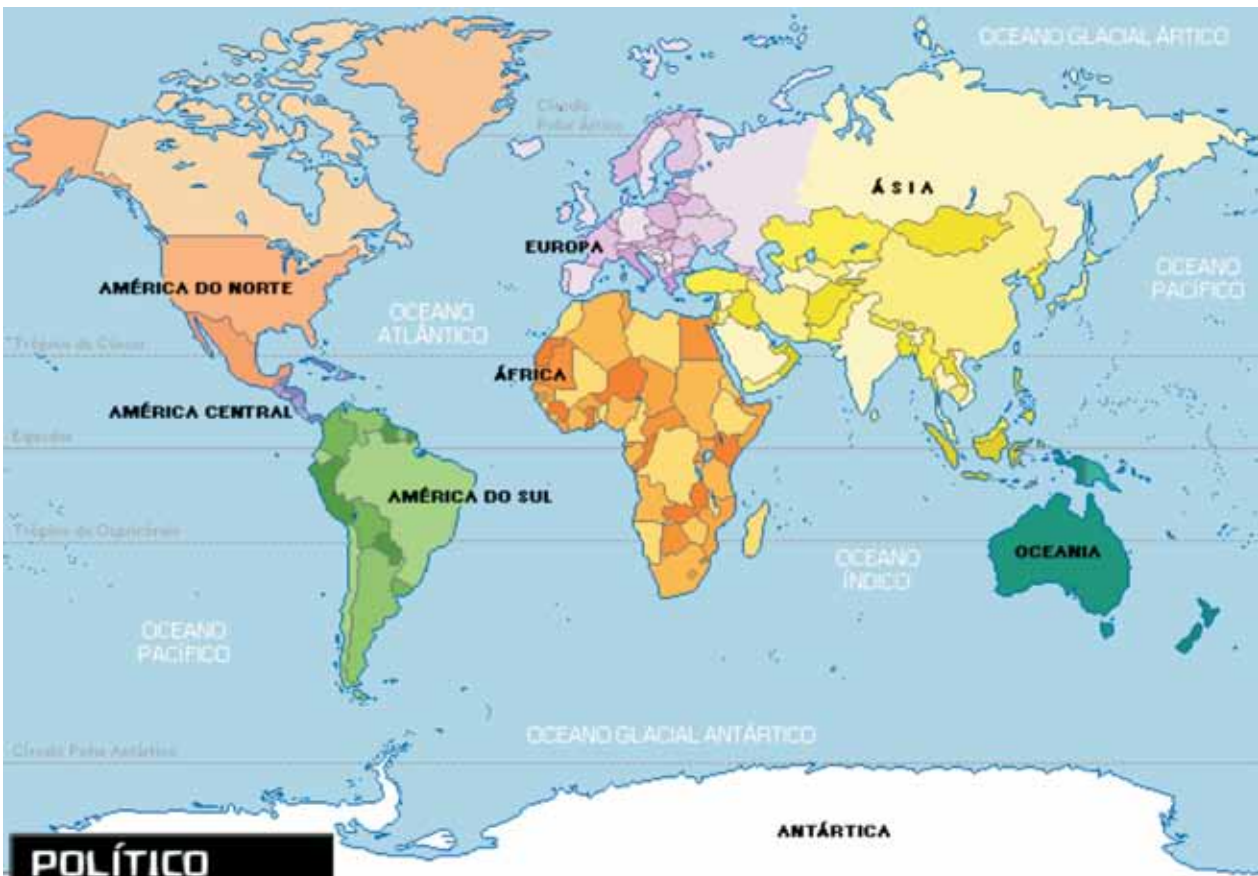
Sobre a data inicial do povoamento americano, as interpretações mais aceitas sugerem que tenha ocorrido entre 25 mil e 12 mil anos antes da era cristã. Mas alguns pesquisadores, como a arqueóloga brasileira Niède Guidon, indicam que isso ocorreu cerca de 40 mil anos antes de Cristo.

Quanto ao problema da origem dos migrantes, há três possibilidades:

1. A menos aceita é de que eles teriam vindo da Austrália, em embarcações rústicas, através do oceano Pacífico.
2. Outra interpretação muito questionada defende que tenham vindo da Malásia, através das ilhas da Polinésia.
3. A interpretação mais aceita propõe que por volta de 12 mil anos antes de Cristo o atual Estreito de Bering estava congelado, o que teria possibilitado o trânsito de populações provenientes da Ásia, através da Sibéria e do Alasca, de onde aos poucos foram se espalhando pelo continente.

### Localizando no mapa

Observe o mapa que segue e localize nele os pontos de origem e de destino dos migrantes de acordo com as três teorias acima descritas, indicando o sentido migratório. Utilize cores diferentes para cada uma delas, de modo a poder identificar (1 – azul; 2 – vermelho; 3 – verde).



Fonte: <http://www.portalbrasil.net/images/mapamundi.gif>

## A origem dos povos indígenas

Diante do que acaba de ser exposto, convidamos você a opinar sobre a probabilidade de que os índios americanos tenham vindo da Ásia, a partir de uma atividade muito simples. Observe a fotografia abaixo, em que aparecem alguns líderes indígenas brasileiros do grupo Kaiapó, durante uma atividade em 2005. Repare que os óculos sugerem aquisições culturais recentes, mas os adornos e pinturas são marcas de sua cultura ancestral.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Kaiapos.jpeg>. Acessado em 14/5/2009.

Em grupo, conforme orientação de seu professor, pesquise em livros, revistas, enciclopédias e na internet (banco de imagens do Google, por exemplo) e procure ilustrações ou fotografias de grupos populacionais de origem asiática, provenientes sobretudo do Norte da China, Mongólia e Ásia Central.

Confronte as imagens encontradas com a fotografia acima, identificando as semelhanças e diferenças entre:

a) Aspectos físicos dos dois grupos (composição corporal, cor do cabelo, cor da pele, tamanho e forma dos olhos).

b) Aspectos culturais dos dois grupos (vestimentas, ornamentos, tatuagens e pinturas, penteados, utensílios).

Preparem-se para a apresentação da pesquisa ao grande grupo. Colem as imagens em um papel pardo anotando a fonte – se for de *site* da internet, não esqueçam de indicar a data e a hora da consulta; logo abaixo da imagem, identifiquem as semelhanças e diferenças encontradas.

## Os imigrantes açorianos

Nesta parte você vai poder avaliar a historicidade do fenômeno migratório na realidade brasileira, com ênfase para a história do Rio Grande do Sul, tratando de três movimentos migratórios: a imigração açoriana no século XVIII e a imigração alemã e italiana no século XIX.



## O papel das migrações

144

Leia silenciosamente o texto que segue. Anote as dúvidas e compartilhe-as com o professor. Depois, realize as tarefas solicitadas.

A imigração açoriana teve muita importância no povoamento de diversas áreas da antiga Província de São Pedro, a partir de 1752. Para garantir a ocupação dos espaços adquiridos nos tratados de limites firmados com a Espanha, sobretudo o Tratado de Madri, a coroa portuguesa estimulou o deslocamento de casais açorianos, isto é, de famílias provenientes das ilhas situadas no Arquipélago dos Açores (no Atlântico Norte) que integram o domínio português, para territórios dos atuais Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Alguns incentivos foram dados pela coroa, como a garantia do transporte marítimo, a oferta de lotes de terra para cultivo de produtos agrícolas visando ao abastecimento das tropas sediadas na Província, sobretudo a produção de trigo. Entre as cidades fundadas ou ocupadas por açorianos estão Porto dos Casais (que depois passou a se chamar Porto Alegre), Campos de Viamão, Santo Antônio da Patrulha, Cachoeira, Canguçu, Piratini, Herval, Conceição do Arroio, Mostardas, São José do Norte, Santa Maria, São Martinho, Tupanciretã e Taquari.

Desenhe aqui o mapa do Rio Grande do Sul, localizando as cidades citadas no texto como sendo de origem açoriana.



## Os imigrantes alemães e italianos

### Imigração e identidade social

No caso dos povos de origem alemã e italiana, o governo brasileiro estimulou a imigração com a intenção de povoar e colonizar áreas ainda pouco exploradas ou virgens, concedendo pequenos lotes de terra até 1850. Desse ano em diante, as propriedades passaram a ser vendidas com pagamento em diversas parcelas.

### Os imigrantes alemães

As primeiras comunidades de imigrantes europeus vieram de territórios atualmente pertencentes à Alemanha, que na época não era ainda um país unificado, a partir de 1824 – portanto, logo depois da Independência do Brasil. Estabeleceram-se inicialmente em São Leopoldo, e depois em Santa Cruz e Nova Petrópolis.

Explorando a agricultura com base na mão de obra familiar, os colonos alemães começaram a desenvolver uma agricultura destinada ao próprio consumo, mas já na década de 1840 comercializavam seus produtos em Porto Alegre. Por volta de 1870, artigos da agricultura colonial alemã eram vendidos para outras províncias do império brasileiro, entre os quais milho, feijão, batata, mandioca e trigo, e logo depois toucinho e banha. Isto levou a que o grupo de comerciantes ganhasse muita importância e prestígio nas comunidades teuto-brasileiras.

Considerados estrangeiros nas terras de adoção, os migrantes reforçam seus laços sociais valorizando tradições de origem ou promovendo atividades comunitárias.

### Como isso acontecia no Rio Grande do Sul na metade do século XIX?

A primeira associação cultural-recreativa teuta a ser criada no Rio Grande do Sul foi a *Gesellschaft Germania*, constituída em 1855 por 28 sócios em Porto Alegre. Como as outras sociedades com esse mesmo nome, congregava os elementos de uma elite alemã voltada essencialmente ao comércio, promovia festividades (bailes de carnaval, inclusive), concertos, apresentações teatrais, palestras; celebrava datas históricas alemãs, como os aniversários da **Batalha de Leipzig** (libertação do domínio napoleônico), do **chanceler alemão Bismarck**, e tinha como finalidade a conservação da língua, da arte e dos costumes alemães.

Fonte: SILVA, Haike Roselane Kleber da. *Entre o amor ao Brasil e ao modo de ser alemão: a história de uma liderança étnica*. São Leopoldo: Oikos, 2006, p. 131.

#### Glossário

**Teuta:** feminino de teuto; relativo ao povo teutônico, que habitava a antiga Germânia; alemão.

**Congregar:** reunir



## Os imigrantes italianos

O movimento imigratório italiano destinava-se principalmente para as áreas de plantação de café, em São Paulo. Os primeiros imigrantes italianos dirigiram-se entretanto ao Rio Grande do Sul, estabelecendo-se a partir de 1875 em comunidades situadas na Serra Gaúcha, principalmente em Bento Gonçalves, Caxias do Sul e Garibaldi. Provinham em geral do nordeste da Itália, região do Vêneto. Sua principal atividade agrícola, até hoje, é a vinicultura, a produção de vinho. Estima-se que em 1910 tinham emigrado para o Estado cerca de 100 mil italianos, e que na atualidade os ítalo-gaúchos correspondam a cerca de 3 milhões de pessoas.



Fonte: [www.via-rs.net/pessoais/familiasiero/fotos/Mapa%20RS%20coloniza%E7%E3o%20italiana.jpg](http://www.via-rs.net/pessoais/familiasiero/fotos/Mapa%20RS%20coloniza%E7%E3o%20italiana.jpg) Acessado em 15/5/2009.

## O que levou tantas pessoas de origem germânica e italiana a emigrarem?

Foram problemas políticos e sociais ocorridos em seus países de origem. Tanto a Alemanha quanto a Itália foram unificados como Estados durante a segunda metade do século XIX, o que se fez por meio de conflitos internos e guerras externas. Além disso, no caso da Itália a partir da década de 1870 ocorreu uma grande crise de desemprego, que motivou milhares de emigrantes pobres a buscar melhores condições em países como os Estados Unidos, a Argentina e o Brasil.

## Sistematizando os conhecimentos

Para finalizar essa parte do estudo, sintetize as informações trabalhadas, respondendo às perguntas que seguem. Lembre-se que as dúvidas são importantes para a construção do conhecimento, portanto, não deixe de expor as suas para o professor!

a) Quais os pontos de origem dos migrantes e as motivações da migração?

---



---



---



---

b) Quais as formas de apropriação do solo e as formas de organização social dos imigrantes?

---



---



---



---

## Migração africana e escravidão no Sul do Brasil

### Trabalho em grupo

Organizem-se em grupos, conforme orientação do professor. Faça uma leitura individual e silenciosa do texto que segue, assinalando as dúvidas. Depois, discuta-as e procure solucioná-las no grupo. Lembre-se de incrementar o seu glossário com palavras e conceitos novos! Agora, leiam novamente o texto, relacionando as informações nele contidas com o que vocês aprenderam nas aulas anteriores em relação ao movimento migratório.

### Migrantes africanos

Além dos migrantes livres, tratados até aqui, o Brasil contou também com a participação efetiva de migrantes africanos – cuja importância social, econômica e cultural na constituição do povo brasileiro é das mais significativas.

Ocorre, todavia, uma diferença fundamental no fenômeno migratório africano. Nesse caso, tratou-se de uma migração forçada pelo cativo. Isto quer dizer que o Tráfico Internacional de Escravos, que mobilizou a transferência de cerca de 3,5 milhões de africanos para o Brasil e cerca de 10 milhões para todo o continente americano entre os séculos XVI-XIX desencadeou uma das maiores correntes migratórias da história, conhecida como “diáspora africana”.

No Rio Grande do Sul, trabalhadores de origem africana eram

#### No mapa

Oliveira Silveira

Pelo litoral ficou de norte a sul nagô.  
Ficou no Recife: xangô.  
Na Bahia ficou: candomblé.  
No Rio Grande é o que? - Batuque, tchê.

Filho de santo de bombacha, Ogum comendo churrasco: jeito gaúcho do negro batuque.

Fonte: Zilá BERND (Org.). *Poesia negra brasileira*. Porto Alegre: AGE, IEL, IGEL, 1992, p. 104.

comprados no Rio de Janeiro para atuar nas estâncias charqueadoras e nas atividades agrícolas, depois nas atividades urbanas em geral. Em Porto Alegre eles atuavam como artesãos, no pequeno comércio, e em atividades domésticas.

Vestígios diretos desta presença africana podem ser encontrados também nas diversas comunidades de “remanescentes de quilombos” – termo que designa os domínios doados, entregues, ocupados ou adquiridos, com ou sem formalização jurídica, às famílias descendentes de escravos. Essas famílias permanecem nas terras há várias gerações sem regularizá-las juridicamente e sem delas se apoderar individualmente. Portanto, nessas comunidades a propriedade é coletiva, e o modo de vida é tradicional, mantendo costumes ancestrais transmitidos de geração em geração.

Desde 1892 subsistem no Rio Grande do Sul pelo menos duas comunidades de remanescentes de quilombos: uma delas é São Miguel, e a outra se chama Rincão dos Martimianos. Ambas estão situadas no município de Restinga Seca, na parte central do Estado. Foram formadas em terras livres, ocupadas por famílias escravas no período de desagregação do sistema escravista, possuem associações de moradores e representantes junto às autoridades municipais e estaduais.

Para finalizar a análise dessa parte, vale a pena refletir sobre a relação entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado no Brasil, das origens ao princípio do século XX, realizados, respectivamente, por migrantes forçados (trabalho escravo) e por migrantes livres (trabalho assalariado).

Durante o século XIX, no mesmo contexto histórico em que se deu a crise do sistema de exploração do trabalho escravo, como a proibição do tráfico (1850) e a abolição gradual da escravidão – concluída com a Lei Áurea de 1888, ocorreu a transferência de imigrantes de origem europeia que se prolongaria até as primeiras décadas do século XX.

Entre as preocupações do governo e dos grupos dominantes estava a de evitar que os traços de origem africana prevalecessem na sociedade brasileira. O incentivo à imigração pretendia estimular o “branqueamento” da população. Paralelamente, as populações negras e mestiças foram colocadas à margem da sociedade, sem receber as mesmas oportunidades de inserção social.

## Tarefas:

Agora você e seus colegas estão prontos para realizar as tarefas que seguem. Se necessário, peçam auxílio para o professor ou consultem outros materiais. Ao final, compartilhem o resultado com os demais grupos.

- 1) Localizem no mapa-múndi o continente africano.
- 2) Assinalem, no mapa do Brasil, o caminho percorrido pelos escravos até chegarem ao Rio Grande do Sul.



Original da Lei Áurea, assinada pela Regente Dona Isabel em 1888. Fonte: [pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_%C3%81urea](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_%C3%81urea), em 11/6/2009.

3) Localizem, no mapa do Rio Grande do Sul, as duas comunidades quilombolas remanescentes.

4) No primeiro parágrafo, em relação aos migrantes africanos, o texto diz que a *importância social, econômica e cultural na constituição do povo brasileiro é das mais significativas*. Por que vocês acham que o autor disse isso? Vocês conseguem citar alguns exemplos das contribuições?

5) Comparem as informações contidas nos dois últimos parágrafos do texto e a situação dos negros e mestiços na sua comunidade: como vivem as populações negras e mestiças hoje? Numa cidade como Porto Alegre, em que bairros a maioria negra ou mestiça mora?

## Imigração e exclusão

Uma avaliação da relação entre imigração europeia e exclusão dos afrodescendentes é apresentada no texto de uma importante pesquisadora da história da imigração brasileira. Leia o texto e assinale suas dúvidas. Depois, responda à questão que segue.

O Brasil recebeu perto de cinco milhões de imigrantes entre 1819 e fins da década de 1940. Os três principais contingentes – italianos, portugueses e espanhóis – somavam mais de 2/3 do total, seguidos pelos alemães e japoneses. Outros grupos foram numericamente menos expressivos – caso dos russos, austríacos, sírio-libaneses e poloneses. Até meados da década de 1880, a maior parte dos imigrantes dirigiu-se, sob os auspícios do governo imperial, para o sul, situação que se modificou durante a “grande imigração”, quando São Paulo passou a ser o destino da maioria dos estrangeiros entrados no país e essa mudança de direção do fluxo, contudo, não alterou muito os preceitos imigrantistas de exclusão, visto que a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre consistia na substituição do escravo pelo trabalhador imigrante; e os negros não tiveram acesso ao sistema de colonização.

Fonte: Giralda SEYFERTH. “Imigração no Brasil: os preceitos da exclusão”. Disponível em [www.consciencia.br/reportagens/migracoes/migr03.htm](http://www.consciencia.br/reportagens/migracoes/migr03.htm)

### Glossário

**Contingentes** – grupo de pessoas.

**Auspícios** – proteção, favor, recomendação; apoio financeiro, material, técnico etc. para que se realize uma obra ou evento; patrocínio.

**Fluxo** – curso, corrente, rumo.

**Preceitos** – regra de proceder, norma.

A partir da leitura do texto, é possível perceber que os imigrantes europeus dirigiram-se essencialmente para as regiões Sudeste e Sul, onde estão situados os principais centros industriais do país. Os descendentes dos imigrantes foram integrados a esse importante setor da economia do país. Em sua opinião, que consequências isto teve para as populações de origem afro-brasileira?

---



---



---



---



## Imigrantes que atuaram na História Brasileira – Pesquisa iconográfica

Agora que você já estudou as migrações, para finalizar a abordagem global do tema desenvolvido nas seis aulas, efetue uma pesquisa iconográfica em livros, revistas e na internet, localizando fotografias, ilustrações, símbolos, etc. de imigrantes que atuaram na história brasileira, identificando no material coletado aspectos que revelem os traços dos locais de origem desses migrantes. Monte um painel com legendas explicativas, organizando as imagens em ordem cronológica. Combine com seu professor o local onde ficará exposto o painel.

### Autoavaliação

Para finalizar, vamos agora refletir a respeito do seu aproveitamento do tema estudado. Para uma avaliação geral, primeiro pense sobre o que achou dele. Para tanto, destaque os pontos que considera mais significativos ou importantes, os pontos que considera menos interessantes, e as descobertas que você realizou durante as atividades.

A seguir, avalie seu próprio aprendizado. Pense a respeito do que você aprendeu, e de como aprendeu. Que conhecimentos novos obteve? Gostaria de saber mais a respeito da história das migrações? O quê? Como foi sua participação durante as aulas?

Junte essas informações, escreva uma breve dissertação e entregue ao professor.









Lições do

# Rio Grande

---



GOVERNO DO ESTADO  
**RIO GRANDE DO SUL**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO