



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^a e 6^a séries e outro para as 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, um terceiro caderno para os alunos do 1^o ano e outro ainda para os 2^o e 3^o 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^a e 6^a séries
- 31 Ensino fundamental 7^a e 8^a séries
- 47 Ensino médio 1^o ano
- 65 Ensino médio 2^o e 3^o anos

Língua Estrangeira Moderna: Espanhol e Inglês

- 89 Ler, escrever e resolver problemas em Língua Adicional: Espanhol e Inglês

Espanhol

- 95 Ensino fundamental 5^a e 6^a séries
- 107 Ensino fundamental 7^a e 8^a séries
- 117 Ensino médio 1^o ano
- 129 Ensino médio 2^o e 3^o anos

Inglês

- 139 Ensino fundamental 5^a e 6^a séries
- 149 Ensino fundamental 7^a e 8^a séries
- 159 Ensino médio 1^o ano
- 167 Ensino médio 2^o e 3^o 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^a e 6^a, de 7^a e 8^a do ensino fundamental, 1^o, 2^o e 3^o 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^a e 6^a 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*.

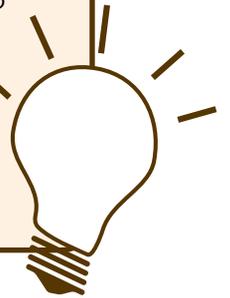
Depois de lidas as tiras, discuta oralmente as respostas dos alunos. A provocação sobre “quem é amigo de quem” tenta estabelecer uma conexão entre as histórias e o tema da unidade: todos os quatro personagens são amigos, mas há maneiras específicas de se relacionarem. Estimule os alunos a pensarem nisso, 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.

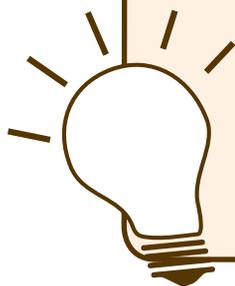


Feita a pré-leitura, ancorada na leitura da capa, os alunos passarão à leitura das resenhas da série *Turma da Mônica Jovem*. Certifique-se de que compreendem a tarefa que aparece antes da história, a qual tem por objetivo dirigir a atenção do aluno para uma finalidade de leitura compatível com o gênero 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?
- O autor recomenda a história? Por quê?

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. 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).

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 Pannel 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 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. 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^a e 8^a 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!

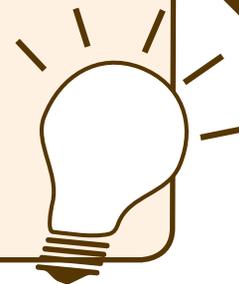
Se houver tempo, interesse e disponibilidade, apresente em aula o DVD dos Tribalistas ou dos Titãs.

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.



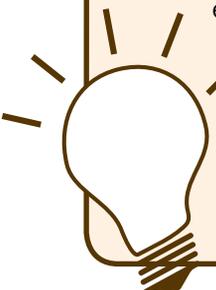
Coloque no quadro, antes de iniciar a atividade, os apontamentos sobre gostos musicais da turma já registrados anteriormente e enriqueça o quadro de informações com o que for aparecendo conforme os alunos vão procedendo à leitura. Recolha os textos. Eles permitirão que você avalie o que precisa ser trabalhado 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.

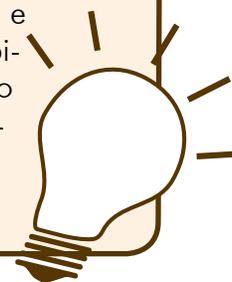
Vida em canção (Aulas 7, 8 e 9)

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;
- 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). 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 “anteprojetor” 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

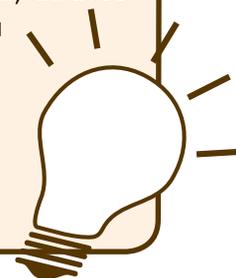
Sugira aos alunos a confecção de um livro-caixa semelhante ao de Manuel de Barros para guardar a canção e o texto produzido a partir dela. Planeje sua execução, proponha que recolham materiais, folheiem revistas, encontrem ilustrações, escolham papéis, imagens ou outros recursos. Trace, juntamente com 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
- 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. 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
www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp
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**)

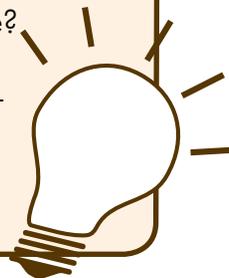
Quem costuma narrar as crônicas? O narrador conta o que aconteceu com ele (1ª pessoa) ou narra histórias de outros (3ª pessoa)? (**narrador**)

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**)

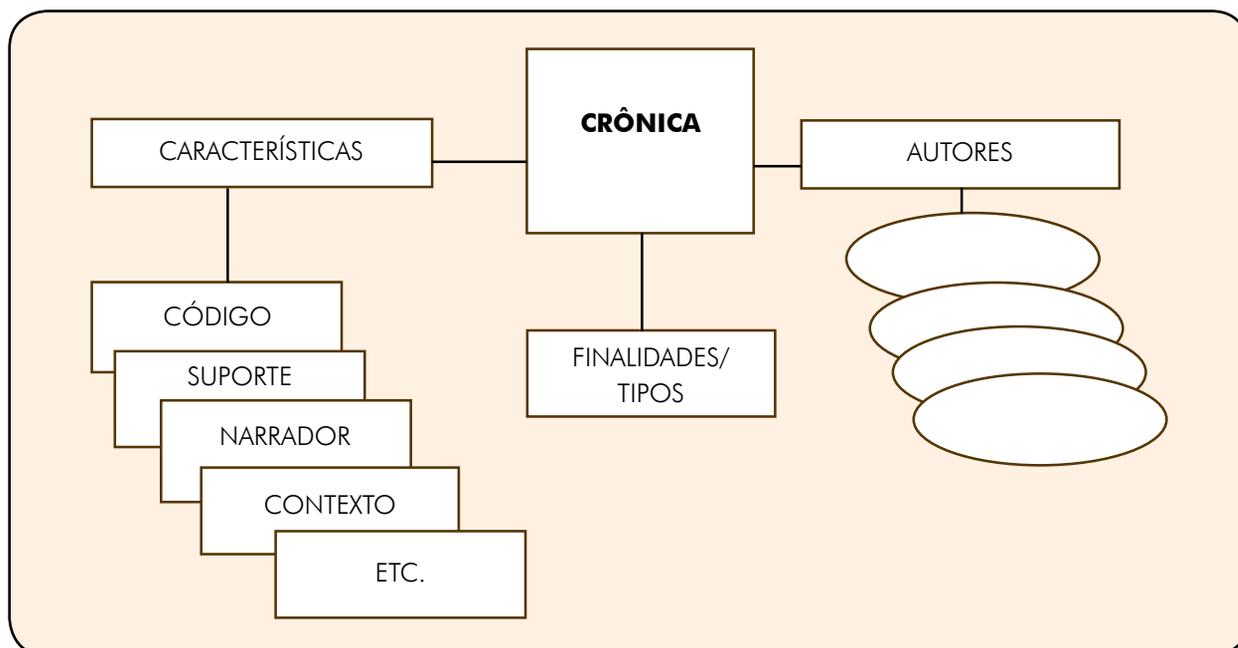
Onde o cronista procura o assunto? Apresenta fatos históricos, distantes no tempo? (**assunto/contexto**)

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.

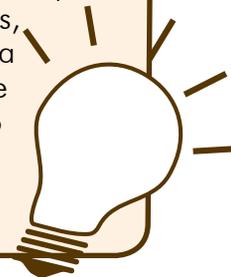
Professor, faça uma consulta prévia ao dicionário sobre **cada uma das palavras** sublinhadas no exercício 1; as palavras são as seguintes: *abobalhados, aflição, bandoleira, chita, estouvado, grilo, lucidez, parruda, solidão e sozinho*. Você logo verá que as palavras assumem sentidos particulares no 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)

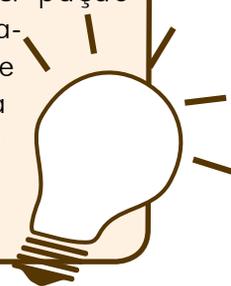
Estas aulas trabalham com o emprego dos tempos verbais, ou seja, com os valores que podem adquirir os tempos verbais em diferentes usos da língua portuguesa e suas funções. São desenvolvidas as habilidades de reconhecer e usar produtivamente os contrastes entre tempos verbais para obter efeitos semânticos 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.

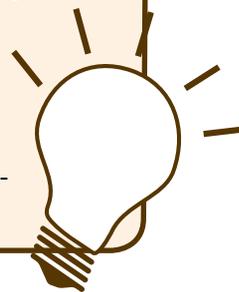


Os objetivos desta seção são dois: levar o aluno a refletir sobre os usos do português e habilitá-lo a usar esses recursos. O trabalho não se concentra na memorização de enunciados gerais e exaustivos: não se apresentam um tempo verbal, seu nome e todas as funções que pode ter, conforme o procedimento 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 trajés 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 distigui 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.

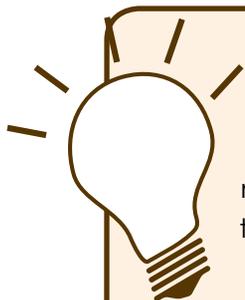
contexto histórico de produção: é o conjunto de condições que envolvem o comportamento social e as escolhas do artista, tendo em vista sua intenção comunicativa, ou seja, aquilo que deseja destacar por meio da produção.

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, 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.

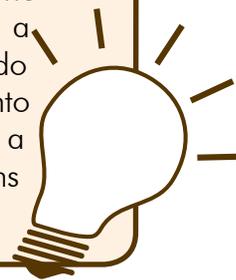
Arte na Onda Jovem (Aulas 5, 6 e 7)

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).



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 um argumento ou ponto de vista como expressão da verdade, articulando-o ao que estava sendo dito anteriormente em um debate, escrito ou oral.</p>	<p>Introduzem uma afirmação como ponto de vista do autor, de modo explícito; suavizam 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-

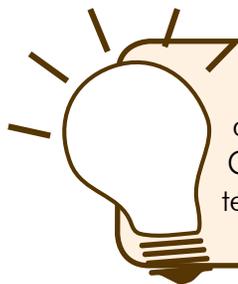
dade de tempo, encaminhe os alunos para a montagem e a organização do mural ou do *blog*. Escolha uma das alternativas sugeridas (veja as principais etapas a serem realizadas abaixo) ou outra, mas assegure que os textos produzidos sejam publicados!

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. Acesso em: 19 ago. 2007.
- Revista MTV, jun. 2007.
- Veja, edição 2037, 5 dez. 2007.
- www.artgraffiti.net. Acesso em: 22 set. 2008.
- 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. Acesso em: 22 set. 2008.
- www.imagenlatina.com/site/cultura_grafite.html. Acesso em: 15 jul. 2008.
- www.xenia.com.br/jornal/grafite2.htm. Acesso em: 19 set. 2007.
- 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)¹.

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-

¹ 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^a e 8^a 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, acesso em: ago. 2008.

1^o ano Ensino Médio

Espanhol:

NGO *Lead India*. Disponível em: 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, acesso em: jul. 2008.

Revolución Energética, disponível em 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, acesso em: jul. 2008.

2^o e 3^o 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

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

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^a e 6^a 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

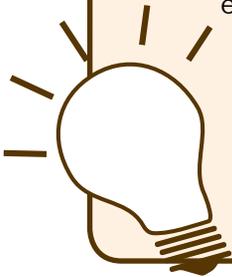
Nesta seção, busca-se relacionar a leitura das tirinhas com a realidade dos alunos e criar uma oportunidade de eles colocarem em prática o que aprenderam na unidade. As tarefas 1, 2 e 3 constituem passos necessários para a construção do texto: caracterizar os personagens, escolher o episódio a ser relatado 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^a e 8^a 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

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.

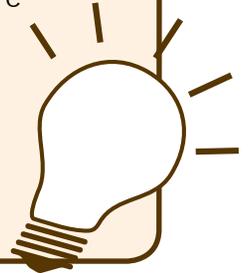
Produção de texto

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

Campanha publicitária: Spot Cambio Climático, Araceli Ganzalez, disponível em www.youtube.com/watch?v=JZ4zersE54U;

Campanha publicitária: Revolución Energética, disponível em 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

“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.

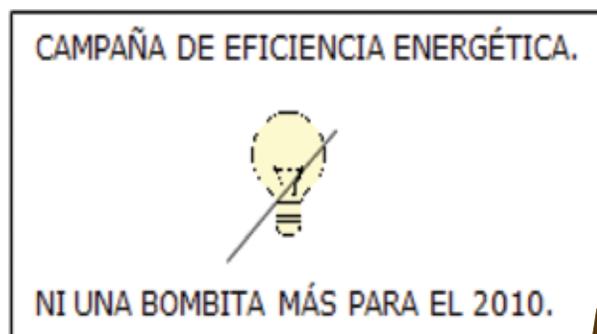
A tarefa seguinte propõe retomar a prática contextualizada de estruturas de imperativo.

O texto da campanha está transcrito a seguir.

Spot **Revolución energética** – Araceli Gonzáles (1min13)
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
Trailer do filme *Tropa de elite*, disponível em 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-

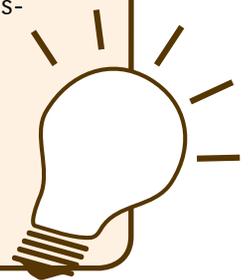
gar onde vivem. As habilidades focalizadas incluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto.

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^a e 6^a 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,

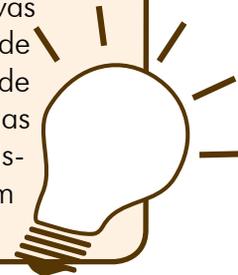
com essa prática, os alunos conheçam mais os colegas e outros membros da comunidade escolar. No final da tarefa, chame a atenção para o verbo utilizado nas perguntas, questionando-os sobre como se forma a interrogativa e a resposta com o verbo *to be*.

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-

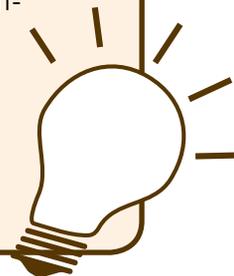
cluem: ativar e usar conhecimentos prévios para produzir um texto; construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos; expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, 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^a e 8^a 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.

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
1º 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
- 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, explicando 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 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 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:

- a) pergunta com *when was the last/first time you...*;
- b) verbos no passado;
- c) 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 (segundo 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 continuidade 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