

De PIBID LETRAS UFLA
Para PROFESSORES DE LÍNGUAS

Sugestões de
Unidades Didáticas
para o Ensino
Fundamental

Tania Regina de Souza Romero
(Organizadora)

De PIBID LETRAS UFLA
Para PROFESSORES DE LÍNGUAS

Sugestões de
Unidades Didáticas
para o Ensino
Fundamental

Tania Regina de Souza Romero

Organizadora

De **PIBID LETRAS UFPA**
Para **PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Sugestões de
Unidades Didáticas
para o Ensino
Fundamental

EDITORA



Lavras - MG

2020

©Editora UFLA 2020 by Tania Regina de Souza Romero

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: editora@editora.ufla.br. O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-65-86561-03-6.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: João Chrysostomo de Resende Júnior

Vice-Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Pró-Reitora de Pesquisa: Joziana Muniz de Paiva Barçante

UNIDADE RESPONSÁVEL PELA EDIÇÃO DO LIVRO:

Conselho editorial responsável pela aprovação da obra:

Marco Aurélio Carbone Carneiro (Presidente), Nilton Curi (Vice-Presidente), Francisval de Melo Carvalho, Alberto Colombo, João Domingos Scalon, Wilson Magela Gonçalves

Referências Bibliográficas: STTA

Revisão de Texto: Tania Regina de Souza Romero

Projeto Gráfico: Patrícia Carvalho de Moraes

Diagramação: Patrícia Carvalho de Moraes

Capa: Patrícia Carvalho de Moraes

EXPEDIENTE EDITORA UFLA

Flávio Monteiro de Oliveira (Diretor)
Patrícia Carvalho de Moraes (Vice-Diretora)
Alice de Fátima Vilela
Damiana Joana Geraldo Souza
Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago
Renata de Lima Rezende
Rosiane Campos de Oliveira
Vítor Lúcio da Silva Naves
Walquíria Pinheiro Lima Bello

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos da Biblioteca Universitária da UFLA

De PIBID letras UFLA para professores de línguas : sugestões de unidades didáticas para o ensino fundamental / Tania Regina de Souza Romero, organizadora. – Lavras : UFLA, 2020.
159 p. : il.

Bibliografia.

1. Ensino de línguas. 2. Material didático. 3. Formação inicial. 4. Formação continuada. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Universidade Federal de Lavras.

CDD – 407

SUMÁRIO

Apresentação	5
Parte 1 - Unidades didáticas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa	9
Let's go on an adventure	10
The walking dead	16
Going to the movies	25
Different languages	33
Interacting through songs	38
Nelson mandela is... ..	43
Unidade na prática?	48
Parte 2 - Unidades didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa	59
Histórias em quadrinhos: possibilidades para o letramento digital	60
O gênero crônica em sala de aula e suas contribuições para o aperfeiçoamento de habilidades de escrita ...	65
A importância dos elementos visuais em diferentes gêneros textuais para o processo de produção de sentidos	72
Trabalho com gênero notícia em sala de aula: uma ferramenta de interação social	77
Gênero provérbio em sala de aula: uma estratégia para o trabalho com produções orais e escritas	83
O gênero fábula em sala de aula: contribuições na leitura e na escrita	88
(Auto)biografias: descobrindo e construindo histórias	95
O gênero “anúncio publicitário” como objeto de estudo para ensino de língua portuguesa	102
Dos processos de formação docente inicial: propostas inovadoras de imersão na prática escolar	106
Parte 3 - Experiências e reflexão no desenvolvimento da competência discursiva nas aulas de língua portuguesa e literatura	110
O sarau literário: uma proposta cultural na escola	111
Experiências literárias	121
Jornal e leitura crítica	141
O ensino de língua portuguesa com foco no sujeito aprendente	148
Sobre os coordenadores do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid)	154
Sobre os professores comentaristas	154
Sobre os autores	154

APRESENTAÇÃO

É uma enorme alegria podermos oferecer esta contribuição aos professores e futuros professores de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, fruto de um trabalho com base em diversas e ricas interações com professores experientes e estudantes do ensino público, educadores e teorias várias que nos constituem como seres históricos.

Tivemos todos o privilégio de presenciarmos um momento sócio histórico chave da política educacional. Por um lado, a feliz criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que arquitetou o fundamental encontro para trabalho conjunto da escola e da universidade, promovendo aprendizagem para todos. Por outro, a introdução da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que se propõe a servir como referência nacional para a elaboração de currículos para as escolas.

Cabe lembrar que políticas públicas são geralmente criticadas na academia, especialmente pelo choque com a complexa formação identitária do professor. Avaliando a questão na Inglaterra, Lawn (2001, p. 118) lembra o papel de extensão do Estado que o professor ocupa, uma vez que é aquele que o emprega para implementar o projeto educativo do país. Salienta, portanto, que:

As alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle, numa forma eficaz de gerir a mudança.

Referindo-se ao cenário brasileiro, Souza (2016) ecoa a postulação anterior e aponta as implicações que normas, políticas e práticas de formação impõem para a caracterização da identidade docente. Para o educador, o Estado define dimensões de profissionalização que incluem normas e saberes técnicos que, embora extrapolem o foco do trabalho educativo, demandam grande investimento do profissional. Ratifica-se, portanto, o controle.

Todavia, cabe ressaltar que, conforme pontuam Sousa e Roca (2015), o conceito de políticas linguísticas não se restringe à mera ideia de ações intervencionistas de governos ou instituições, ou seja, produtos. Abrange-se igualmente como o grupo social por elas afetado as interpretam, delas se apropriam e as realizam nas comunidades, ou seja, o processo. Entendemos, então, que ambas as políticas públicas podem empoderar o (futuro) professor de línguas. Sendo assim, enfatizamos que as Unidades Didáticas deste livro visam a instrumentalizar os estudantes alvo para que possam se conectar aos mundos a sua volta e deles participarem criticamente.

Lawn (2001) reforça que é na natureza do trabalho em sala de aula que o professor externaliza mais fortemente sua identidade. Por isso, a elaboração das Unidades Didáticas pautou-se pelo trabalho em sala de aula. Entendemos que é por meio de e no próprio processo de elaboração das unidades didáticas aqui ofertadas que os futuros professores – e todos nós que participamos da experiência, claro! - vão se empoderando e se tornando Profissionais do Ensino. Pensar, planejar, elaborar, testar e finalizar cada Unidade Didática é um passo marcante na construção identitária do educador. Tal processo pode ser um divisor de águas em como ele se sente e realiza sua função social. E identidade de professor de línguas é coisa séria! Principalmente quando se trata de professores do ensino público, uma vez que é nesse contexto que, embora nem sempre se reconheça, há maior liberdade de ação para se efetivamente intervir no desenvolvimento cognitivo-afetivo dos estudantes, visando a contribuir para transformações sociais.

O processo de autoria provoca um efeito transformador que catapulta a complexa formação do futuro professor. Assim, ele pode escapar da invisibilidade tradicional, da função de apenas cumprir um papel supra e externamente determinado – como é o caso, por exemplo, de professores que trabalham em/para redes privadas de ensino e que têm a reduzida obrigação de seguir *ipsis literis* apostilas feitas por outros professores (os poderosos autores) que não conhecem o contexto e estudantes para quem o “conteúdo” é “aplicado”.

É oportuno esclarecer, portanto, o óbvio: não pretendemos que nossas unidades didáticas sejam simplesmente aplicadas. Nosso intento é que elas possam servir de ponto de partida para professores críticos e cientes que educar é interagir com contexto e estudantes específicos. Assim, convidamos os leitores a adaptá-las, discuti-las, expandi-las de acordo com as necessidades que se apresentem.

Todas as Unidades Didáticas deste volume partiram de nossa interpretação do documento recém-lançado, BNCC. O documento está em fase de implementação no país e, por isso, causa muitas dúvidas tanto para os professores que já estão em exercício quanto para os que estão prestes a entrar na carreira. Esse é um dos principais motivos de termos nos comprometido com esta obra que, acentuamos, não consideramos como trabalho definitivo, para consumo imediato. Seu propósito é instigar, provocar reflexões. Daí seu potencial para integrar bibliografia de cursos de formação inicial e continuada, além de, possivelmente, poder iniciar discussões de professores atuantes no ensino básico público e – não sejamos preconceituosos - particular também. Pelo que nos consta, ainda não há livros didáticos de línguas publicados que se baseiem na BNCC. E, infelizmente, a adoção de BNCC não é acompanhada de cursos para que os professores entendam e possam passar a orientar sua prática pelo documento. Pretendemos, pois, suprir a lacuna.

O livro está organizado em três partes, cada uma seguida de comentários de colegas educadores de outras Instituições, uma vez que, por priorizarmos a interação dialética como princípio, não poderíamos oferecer uma obra puramente endógena. Nossos colegas, além de comentarem as unidades de cada parte, sugeriram alterações e também propõem outras formas de trabalho com as unidades, ou seja, enriqueceram sobremaneira o trabalho original.

Na primeira parte estão seis unidades para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, levando-se em conta séries variadas. A orientação para elaboração das Unidades Didáticas ficou a cargo de Tania Regina de Souza Romero, coordenadora do subprojeto de Língua Inglesa da UFLA de 2014 a 2016. Essas unidades pautaram-se pela primeira versão do BNCC, Língua Estrangeira. Os valiosos comentários ao final desta parte inicial foram oferecidos pela profa. Valdeni da Silva Reis, da UFMG que, generosamente, e também aproveitando de sua experiência como ex-coordenadora do PIBID Inglês em outra Instituição, ainda acrescenta outras possibilidades de trabalho com as unidades.

A segunda parte enfoca o ensino de Língua Portuguesa, conta com nove Unidades Didáticas, orientadas pela professora Helena Maria Ferreira, que está à frente do PIBID-Português da UFLA desde 2011. Pautando-se na última versão do BNCC, privilegia o trabalho com gêneros. O professor Robson Santos de Carvalho, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), teceu considerações sobre a importância de propostas didático-pedagógicas apoiadas em uma perspectiva discursiva da linguagem, que permitem aos envolvidos uma formação crítica e reflexiva sobre os usos da linguagem, bem como um processo formativo que articula teoria e prática.

A terceira parte volta-se para a dimensão da competência discursiva. As unidades didáticas orientadas pelo professor Márcio Rogério de Oliveira Cano, coordenador do PIBID-Língua Portuguesa da UFLA, desde 2014, procuram colocar os sujeitos que aprendem em situações de experiências e conseqüente reflexão. As propostas englobam o discurso jornalístico e literário como espaços de papeis e ações sócio discursivas sobre o outro. Assumir esses papeis e esses espaços possibilitam aos sujeitos utilizarem e aprenderem os recursos linguísticos-discursivos para dizerem em função do que se tem para dizer e para quem. Finalizamos, com a leitura e reflexão da professora Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, do IFMA, que ressalta a contribuição do trabalho na formação do leitor e produtor de textos consciente do seu processo e de sua criticidade.

Esperamos que nosso trabalho possa efetivamente contribuir para as necessárias transformações no processo de ensino-aprendizagem que todos buscamos.

Tania Regina de Souza Romero

Referências

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre-RS, v. 1, n. 2, jul/dez 2001.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: ROMERO, T. R. S.; FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. 142 p.

SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P. **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2015. 504 p.

PARTE 1

**UNIDADES DIDÁTICAS
PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA**

Unidade Didática:

LET'S GO ON AN ADVENTURE

Josilene Carvalho Pereira

Série indicada: 6º ano/**Aulas previstas:** 4 aulas

Recorte do BNCC:

Práticas da vida cotidiana

Quem sou e com quem eu convivo? Com que ideias eu me identifico? Como é o mundo em que eu vivo?

LILE9FOA007 Ler e escrever em língua estrangeira textos que apresentam aspectos geográficos, históricos e culturais (panfletos turísticos, mapas entre outros), apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para descrever diferentes localidades e eventos no presente e no passado.

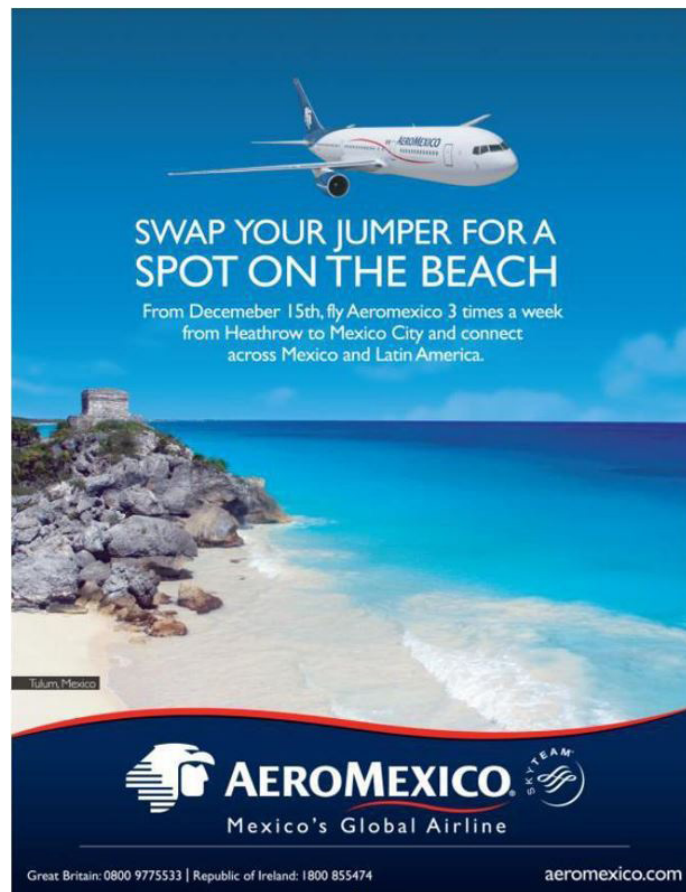
Práticas Investigativas

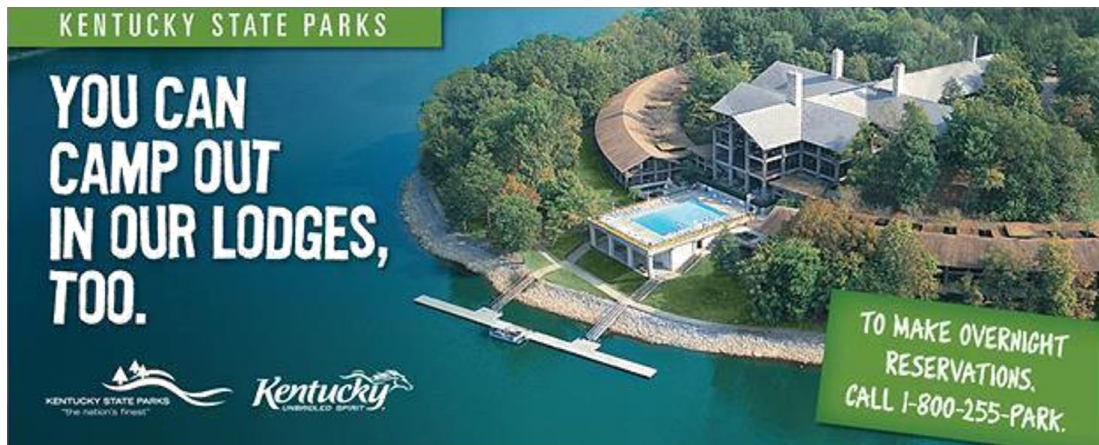
Que línguas nós falamos? Que línguas circulam no lugar onde eu vivo? O que eu conheço dessas línguas?

LILE9FOA012 Organizar (em listas, quadros, tabelas, pôsteres, legendas em figuras e fotos) palavras e expressões em outras línguas usadas em textos orais e escritos, relacionando-as aos seus significados e aos campos de atuação em que ocorrem.

Práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação

Examine all the following advertisements:





What are the similar points in all advertisements? What makes them attractive?

Other questions:

- Underline the verbs in each advertisement. Which tense is more frequent? Why?
- Observe the qualifying words and make a list with them. Which other qualifiers/adjectives could be used to attract potential tourists?
- Search in the internet for more tourism advertisements and select one you like. Why do you like it?

Goal: Let's create a Travel Guide with all the groups' contributions!

Objetivo e Justificativa:

Criar um livreto de viagens – América do Sul/África - coletivo, com informações visuais e escritas. Os guias turísticos e os folhetos de viagens fornecem oportunidades interessantes para o estudo da língua inglesa entre alunos do ensino fundamental. São textos leves e envolventes, geralmente acompanhados de imagens apelativas. Além do mais, o tópico tem uma grande vocação multidisciplinar, por tratar de temas de geografia, história, língua portuguesa, língua espanhola e artes.

Material utilizado:

Computador/ Internet/ Folders informativos/ Cópias impressas / Escrita no quadro / Projeção com data show.

Papéis:

Professor – Selecionar previamente os textos a serem trabalhados
Leitura em voz alta do texto na íntegra

Esclarecimento de dúvidas quanto a vocabulário e pronúncia

Propor discussão e reflexão sobre o texto

Estudantes – Leitura silenciosa do texto

Pesquisa eletrônica de textos do mesmo gênero

Perguntas e inferências sobre vocabulário e pronúncia

Reflexão sobre o texto

Elaboração conjunta de uma propaganda

Discussão e socialização com os colegas

Arranjo:

Alunos divididos em grupos de 4 ou 5.

Procedimento:

- Diante da classe, o professor divide a turma e atribui propagandas diferentes a cada grupo.
- Conversa informal sobre viagens, norteadas por perguntas como: Você já viajou? Quando? Foi para onde? O que você viu lá? Você tem o sonho de conhecer algum país? Qual? O que é preciso para viajar? O que levaria em sua mala? (fazer uma lista de coisas a colocar na mala) Qual meio de transporte você usaria? (fazer uma lista dos meios de transporte);
- Apresentação de propagandas de viagem (brochure) - Além de informar, eles procuram convencer o turista a conhecer os lugares;
- Para facilitar o entendimento do texto, pode-se iniciar por perguntas referentes ao gênero, como: Você conhece este tipo de texto? Você sabe qual o assunto dele? Qual o objetivo dele? O que você acha que geralmente está escrito em textos deste tipo?
- Para expansão da discussão e preparo para a tarefa, pode-se continuar com: Você gostaria de conhecer esse lugar? Por quê? qual é o país? Como você chegou nesta resposta? O que você sabe sobre esse país? Você sabe quais idiomas eles falam?

- ☑ O professor, após incentivar inferências por parte dos alunos, deve esclarecer questões gramaticais pertinentes, como por exemplo, o uso das preposições que aparecem com bastante frequência no gênero textual dessa atividade.

Resultados esperados:

Compreensão de características linguísticas e imagéticas próprias do gênero. Colaboração para trabalho conjunto. Elaboração de texto dentro das características do gênero. Desenvolvimento de busca na internet. Criatividade. Aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais próprias do gênero focado, melhora na pronúncia, reflexão sobre a importância de aprender a língua inglesa.

Estratégias:

- Selecionar os grupos e os países (de língua inglesa ou que tenham inglês como segunda língua) os quais serão representados na propaganda;
- Pesquisar em revistas e internet para buscar material sobre os países;
- Confeccionar uma propaganda de viagem para cada país em questão, reunindo
- informações, dados, imagens e argumentos para convencer o turista a visitar o país em questão;
- Pesquisar colaborativamente material para a montagem da propaganda;
- Produzir em conjunto uma propaganda.

Produto final:

Expor o Travel Guide para outras turmas, fazendo uma breve apresentação em língua inglesa. Fazer uma roda de conversa para avaliação da atividade, em classe, com um debate em grupo, destacando os pontos fortes e fracos do projeto. Avaliar o que se aprendeu com o projeto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3. versão. Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º maio 2016.

MANCHETER DIGITAL. **Oh Bouy! Bateaux London & reckless win best travel & tourism website**. 2016. Disponível em: <<https://www.manchesterdigital.com/category/tags/travel-0>>. Acesso em: 1º maio 2016.

TANGEL DESIGN. **Kentucky State Parks**. 2016. Disponível em: <<http://tangelodesign.com/portfolio/kentucky-state-parks/>>. Acesso em: 1º maio 2016.

THE TELEGRAPH. **National tourism agency misses typo in multi million pound global advertising campaign**. 2016. Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/howaboutthat/9105978/National-tourism-agency-misses-typo-in-multi-million-pound-global-advertising-campaign.html>>. Acesso em: 1º maio 2016.

Unidade didática:

THE WALKING DEAD

Tania Regina de Souza Romero

Willon Assis Santos Tavares

Séries Indicadas: 9º Ano e/ou 1º Ano do Ensino Médio/**Aulas Previstas:** 4 a 5 aulas

Práticas interculturais

O que circula por aqui e por lá?

Que mundos são esses?

LILE9FOA034. Escutar, ler ou assistir a textos em língua estrangeira (contos, Crônicas, documentários, esquetes e peças teatrais, filmes de ficção, seriados, canções, dentre outros) que abordem questões culturais, passadas e presentes de diferentes comunidades, apreciando valores estéticos, compreendendo ideias centrais e identificando semelhanças e diferenças em relação à própria cultura;

LILE9FOA035. Participar de interações orais em língua estrangeira sobre modos de viver e perceber o mundo, usando recursos linguístico- discursivos para descrever e opinar sobre comportamentos, valores, etc;

1º Ano

Práticas da vida cotidiana

Ser jovem: o que é isso?

Que conflitos nós enfrentamos?

Que desafios nos movem?

LILE1MOA045. Escutar, ler ou assistir a textos em língua estrangeira (entrevistas, reportagens, documentários, filmes de ficção, pesquisas de opinião, canções, dentre outros) relativos a valores, comportamentais e desafios de jovens ou de adultos na atualidade, compreendendo diferentes pontos de vistas;

LILE1MOA046. Participar de interações orais em língua estrangeira sobre questões de interesse do jovem ou do adulto, identificando e expressando diferentes posicionamentos, conflitos, valores e visões de mundo, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e expor ideias, argumentos e contra-argumentos;

LILE1MOA048. Participar de interações orais em língua estrangeira sobre produzir textos orais e escritos em língua estrangeira (quadros, pôsteres, apresentações em mídias digitais etc.) usando recursos linguístico-discursivos para expor, resumir e contrapor ideias e argumentos que apresentem diferentes pontos de vista;

Unidade didática: The Walking Dead

-Do you like TV shows? What's your favorite TV show?

-Look at the title of the text. What do you know about this TV show? Have you ever heard of it before?

-Do you know another kind of zombie movie/TV show? Write them below to discuss with your friends

The Walking Dead

In the wake of a global pandemic, a small band of survivors makes its way across the country to find a safe, new home -- away from the dangers of THE WALKING DEAD. The group includes an injured sheriff's deputy (Andrew Lincoln) who wakes up in an abandoned hospital, only to find the facility crawling with flesh-eating "walkers" (that's slang for zombies) and half-eaten corpses. But in time, he joins forces with a single father (Lennie James) and his young son (Adrian Kali Turner), and sets out to find his own missing wife (Sarah Wayne Callies) and boy (Chandler Riggs). The show is based on a comic book series of the same name created by writer Robert Kirkman and artist Tony Moore.

THE WALKING DEAD. 2015. Available in: <<https://www.common sense media.org/tv-reviews/the-walking-dead#>>. Access on: April 16, 2015.

1. Discuss with your classmates and then answer the questions below based on the text and on your previous knowledge.

a) Who are the characters in this TV show?

b) Which are the objectives of these characters?

c) What's this TV show based on?

- comic book
- adventure book
- thriller book
- horror book
- comedy book

d) Who are Robert Kirkman and Tony Moore?

e) If the world were to suffer a true global pandemic, would the survivors band together in an attempt to preserve humanity, or would they continue to battle each other for control of what's left? How do you know it?

f) What words do you recognize from the text?

2. List five new words you learned with the text above. And make your own sentences with them, referring to “The Walking Dead”.

3. Read the texts below and say what comments you agree most with and why. If you don't agree with none of them, show your opinion in writing.

- a) Parent says: I Love “The Walking Dead” but I only recommend if you are 16 years old or more.
- b) I'm very picky about what I watch and I love this show. As an adult, it doesn't scare me of course, but I wouldn't allow my children to watch it. My daughter is 13 and she gets scared from the commercials, so I really think that it's too gory for anyone under 16 and it could cause nightmares. For adults however, it's a very well written show. The acting is very good and when the episode is over it leaves you wanting more!!!
- c) Child says: It's “Depressing, but absolutely amazing” and I recommend at Age 10 or more.
- d) This TV show is highly addictive (at least for me), and is done well by a very talented director, Frank Darabont, director of The Green Mile and The Shawshank Redemption (both of which are my favorite movies). However, this show gives off very depressing feelings while you grow care for the characters, and it is hard to see some of them die. Fantastic show!
- e) Parent says: “please reconsider if you are letting your child watch the Walking Dead Age”: Not for kids.
- f) I gave the Walking Dead 1 star, because this is a site to help parents and children select age appropriate media. I whole-heartedly discourage parents from allowing their children to watch The Walking Dead. Each episode is filled with intense violence. It may be fantasy, but the repeated incidents of violence make the last incident seem tame compared to the next. And it just increases, episode to episode. As an adult, I have been glued to the back story of people trying to survive. There are many compelling adult moments and debates, but this program is not something that a young mind can understand. The Walking Dead is at least 50% violence, Intense violence, Numbing, stupid violence. Not OK for young adults to view as fun. Decide for yourself, but I don't want my children or their peers watching this.

I agree with

In my opinion

4. Now, let's check some more detailed understanding:

a) The first parent says she/he loves to watch The Walking Dead, but she/he doesn't recommend it ...

for adults

for teenagers at age 17

for teenagers under 16

for elders

b) One of the parents above doesn't recommend parents to let their children watch such TV show.

Why this parent doesn't recommend The Walking Dead for children?

c) The child says that the TV show is depressing but absolutely amazing. What does he/she want to say with "depressing"?

Because you do care for the characters and then you have to see some of them dying.

Because people die all the time

Because this TV show is highly addictive to him/her

Because the main characters never die

d) In one of the comments above someone says that this TV show has a very talented director.

Who is he/she?

e) The first parent says that “it’s too gory for anyone under 16”. How does she get to this conclusion?

f) Write T (True) or F (False):

The first parent says that her/his daughter is fourteen and she gets scared from the commercials. ()

- The child says this sitcom isn’t done well by the director. ()
- Both of the parents say you mustn’t allow your child to watch The Walking Dead. ()
- Both of the parents say you must allow your child to watch The Walking Dead. ()

g) If you had a child under 16, would you allow him/her to watch this TV show? Why or Why not?

Grammar Time

1. Read the sentence below and say what the underlined verb means in Portuguese. Is this a regular or irregular verb?

- “I gave the Walking Dead 1 star...”
-
-

2. Read the sentences below and say what the underlined words have in common grammatically.

- “My daughter is 13 and she gets scared from the commercials ...”
 - “...and it could cause nightmares.”
 - “...because this is a site to help parents...”
-
-

3. Explain the differences between “There are” and “There is” observing the following examples.

“There are many compelling adult moments and debates, but this program is not something that a young mind can understand.”

During the TV show **there are** deaths, but **there is** also happiness.

4. What words in the texts are related to the word “fear”?

5. Do you recognize other qualifiers in the texts? Write them below and try to explain their meanings.

6. Write NG for the alternatives below which have only Nominal Groups:

- () Intense violence; Fantastic show; Depressing feelings.
- () The acting is very good; Intense violence; Absolutely amazing.
- () Absolutely amazing; The Walking Dead; Fantastic show.
- () Very well written show; The Shawshank Redemption; The Green Mile.

Objetivo e Justificativa:

Mudar o conceito que certos alunos têm de que ler é ruim; pois é lendo que refletimos sobre o mundo em que estamos inseridos;

Ajudar os alunos a serem mais argumentativos e reflexivos;

Fazer um trabalho em equipe para haver trocas de valores e conhecimentos, como colaboração, responsabilidade e respeito;

Mostrar ao aluno que ler em Inglês não é tão difícil, com as estratégias adequadas, e que esta tarefa é mais prazerosa quando há interesse e conhecimento pelo tema focado;

Incentivar o uso da Língua Inglesa em sala de

Fazer uso do conhecimento de mundo e interesses dos alunos.

Se o professor conseguir a maioria dos objetivos, que é levar o aluno a reflexão durante a aula, ele poderá contribuir para a formação de um cidadão mais questionador e preparado para sua inserção e ação social. Com base nas palavras da autora Antunes (2003, p. 15), e, entendendo que seja na língua materna ou em uma língua adicional pode-se trabalhar de forma semelhante, conseguimos chegar a essa reflexão:

O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno de cidadania... O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Creemos que a escola é o lugar no qual se tem a oportunidade de mudar a realidade do aluno, despertando nele maior interesse pela aprendizagem. O professor deve enfatizar ainda cedo em seus alunos a necessidade da reflexão.

Material Utilizado:

Folhas impressas da atividade a ser trabalhada;

Quadro e giz para demonstrações e explicações por parte do professor dos conteúdos a serem trabalhos;

Papéis:

O professor deverá ser o mediador da atividade, deixando que os alunos ajam como sujeitos ativos, ou seja, que eles exponham suas opiniões e conhecimentos de mundo.

Procedimentos:

- Usar do conhecimento prévio dos alunos sobre séries e filmes de zumbis que eles acompanham;
- Discutir com eles as primeiras questões da atividade, visando que eles deem suas opiniões sobre o assunto, para que o professor seja o mediador da atividade, e não o dono do conhecimento;
- Usar duplas ou pequenos grupos como estratégia para discussão, visto que os alunos podem discutir entre eles e depois mostrarem suas opiniões conjuntas para o resto da turma.

Resultado esperado:

Realizar uma discussão sobre as questões discursivas que necessitaram de uma reflexão maior para serem respondidas, perguntar aos alunos o porquê de eles acharem que suas respostas se encaixam melhor na pergunta realizada.

“Change will not come if we wait for some other person or some other time. We are the ones we’ve been waiting for. We are the change that we seek.”

Barack Obama

Referências

ANTUNES, I. **Aulas de Português encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 184 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum** – Documento Preliminar. Brasília-DF: MEC, 2015.

THE WALKING DEAD. **Série de TV**. 2015. Disponível em: <<https://www.common sense media.org/tv-reviews/the-walking-dead#>>. Acesso em: 16 abr 2015.

Unidade Didática:

GOING TO THE MOVIES

Tania Regina de Souza Romero
Agatha Katherine Gonzaga de Carvalho
Josilene Carvalho Pereira
Júlio César Paula Neves
Sabrina Aparecida Gonçalves
Túlio Lourençoni Maranhã
Caio Gutemberg da Silva Petronilho
Willon Assis Santos Tavares
Andréia Furlan Andrade

Série indicada: 6º ano **Aulas previstas:** 6 aulas

Recorte do BNCC:

LILE6FOA001 Participar de interações orais em língua estrangeira sobre atividades do dia a dia em aula, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, rotinas, solicitação de esclarecimento, pedidos, dentre outras.

LILE6FOA011 Participar de interações por meio de perguntas e respostas em língua estrangeira, que permitam identificar usos e sentidos das palavras e expressões registradas.

Reading time

1. Look at the three texts and check (x) the appropriate options.

a) The three texts are:

Book covers

Film posters

Comic books

b) Their objective is:

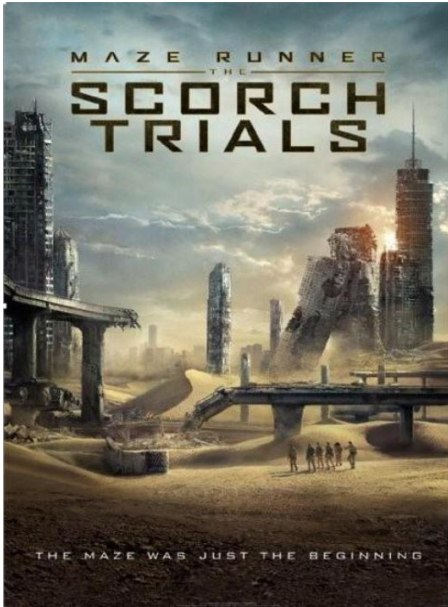
To criticize the story

To narrate the story

To promote the story

2. Give reasons for your answer in activity 1, question b. Discuss them with your partners.

Text 1



Text 2



Text 3



The reason why I think the three texts are _____ is because they _____

Their objective is _____ because _____

3. Observe again the 3 texts to pay attention to all their elements: illustrations, words, sentences.

4. Read the sentence in the beginning of Text 3. The objective of this sentence is:

- () Inform about the theme of the movie;
- () Make the reader curious;
- () Say the movie is interesting.

5. What do you think “coming soon” means?

6. Match the three pieces of information to the corresponding option:

- a) Title of the film.
- b) Film release date.
- c) The title of the film in Brazil.
- d) Other details.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Coming soon | <input type="checkbox"/> Just the beginning |
| <input type="checkbox"/> 2015 | <input type="checkbox"/> Digital 3D |
| <input type="checkbox"/> The future is there | <input type="checkbox"/> September 18 |
| <input type="checkbox"/> Maze Runner: Prova de Fogo | <input type="checkbox"/> Maze Runner the Scorch Trials |

Expanding Vocabulary

Check below what your favorite types of movie are:

- | | |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Action | <input type="checkbox"/> Animated |
| <input type="checkbox"/> Horror | <input type="checkbox"/> Musical |
| <input type="checkbox"/> Comedy | <input type="checkbox"/> Romantic |
| <input type="checkbox"/> Science fiction | <input type="checkbox"/> Thriller |
| <input type="checkbox"/> War | <input type="checkbox"/> Adventure |

Conversation – Let's go to the movies

I. Invitation to a Movie

- A: Let's go to the movies today after work?
B: Wow! Sure!
A: What film would you like to see?
B: Maze Runner.
A: Can we meet at the cinema at around 8 p.m.?
B: Ok! See you there!

II. Movie Rules

Passar o vídeo e mostrar a imagem abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=x57PS7nU3_M



Perguntar, por exemplo: *Podemos fazer qualquer coisa em qualquer lugar? Há um lugar fixo para sentar ou as pessoas podem sentar onde quiserem? Elas podem andar dentro do cinema? Qual a função social presente no vídeo e na imagem? O que o vídeo e a imagem querem nos dizer?*

III. Meeting at the Movies

A: Hi! How are you?

B: Hello! I'm fine and you?

A: I'm fine too. This is my friend...

B: Hello,... ! Nice to meet you!

C: Hello! Nice to meet you, too!

A: Let's go! The movie is about to start!

IV. Buying the ticket

A: Hello. Can I help you?

B: Yes. I'd like a movie ticket for Maze Runner, please.

A: It's 12 dollars.

B: Sure! Here you are.

V. Buying popcorn and soda

A: Hello! Can I help you?

B: Yes! I'd like a medium popcorn.

A: Sure! What would you like to drink?

B: I'd like a diet soda, please.

A: Here you are.

B: How much is it?

A: US\$5.75.

B: There you are.

A: Here's your change. Thank you!

VII. After the movie

A: Did you enjoy the movie? Why?

B: Yes, I did / No, I didn't, because.....

Objetivo e Justificativa:

Criar um espaço de interação entre os alunos utilizando a temática do cinema como atividade social de forma a incentivá-los a produzir diálogos utilizando a Língua Inglesa.

Material utilizado:

Os materiais necessários são de baixo custo e serão elaborados pelos próprios alunos. Com o auxílio do professor, eles poderão confeccionar: cartazes do filme; os bilhetes; o dinheiro (dólares); as propagandas de vendas de refrigerantes; de pipocas e de doces; a sinalização de sala de cinema, de banheiros, de bilheteria e aviso de silêncio na sala de cinema. Para a exibição de um filme, os materiais necessários serão: Projetor (Datashow), filme, pipocas, refrigerantes, doces, espaço para a organização fora da sala onde o filme escolhido será exibido.

Papéis:

Professor - Preparar o ambiente do cinema;

Incentivar participação e inferências;

Reproduzir um pequeno trecho de um filme da escolha dos alunos;

Escolher um diálogo significativo do filme para treinar pronúncia e para posterior dramatização;

Esclarecer as dúvidas quanto ao vocabulário e a pronúncia.

Estudantes - Interagir com os colegas;

Participar de todas as atividades;

Produzir o pôster final;

Arranjo:

A atividade de *Reading* será feita individualmente, com discussão em pares posteriormente. Os diálogos serão feitos em dupla (recomenda-se várias trocas de duplas). As discussões com toda a sala e a produção do cartaz por grupos de 4 alunos.

Procedimento:

Para a elaboração desse material didático, foi planejada uma atividade de ida ao cinema. Sugere-se os seguintes passos:

- Escrever, depois de respondidas e discutidas as primeiras seis perguntas, a palavra “cinema” no quadro e pedir para que cada aluno indique uma palavra relacionada com o tema.
- Perguntar (discussão oral – a sala toda participando): *Quem gosta de ir ao cinema? Quais tipos de filmes gostam de assistir? Com que frequência vão ao cinema? Quais os temas que são abordados nos filmes? Qual o ator e a atriz favoritos? Como é ir ao cinema em sua cidade?*
- Trabalhar o item “Expanding vocabulary”, primeiro deixando que eles façam inferências sobre os significados dos tipos de filme, depois tirando dúvidas e mostrando/praticando pronúncia;
- Avaliar o conhecimento lexical dos alunos, ao longo da Unidade;
- Trabalhar com perguntas, com especial atenção para como são estruturadas;
- Tirar as dúvidas quanto a pronúncia ao longo das aulas;
- Alterar os diálogos de acordo com as sugestões dos alunos, tornando-os mais pessoais;
- Elaborar cartazes de filmes preferidos de cada grupo, dos bilhetes; do dinheiro (dólares); das propagandas de vendas de refrigerantes, pipocas e doces; da sinalização de sala de cinema, de banheiros, de bilheteria e aviso de silêncio na sala de cinema.
- Fazer Role play dos diálogos (com possíveis alterações sugeridas pelos alunos) nos diferentes locais e na ordem em que geralmente acontecem;
- Assistir parte (cerca de 15 minutos) de filme escolhido pela classe, com possibilidade de escolha de um trecho significativo para treinar pronúncia, entonação e dramatização; pontuação de algumas palavras/expressões/situações que apareçam no filme.

Resultados esperados:

Com o presente trabalho, busca-se evidenciar que o processo é de longe a parte mais prazerosa de todo o trabalho, porém é a parte que apresenta mais dificuldade, pois pressupõe pesquisa, organização, criação, revisão, aplicação, reflexão e alterações nas atividades. A elaboração das atividades deve ser pensada para os alunos de forma que levem em conta o interesse e o contexto em que eles vivem, mas, ao mesmo tempo, pensando em despertar neles o desejo pelo sonho.

Nessa caminhada, não basta apenas o professor utilizar o livro didático e passar o conhecimento. A atividade social deve criar possibilidades para envolver o aluno e incentivá-lo para o interesse de aprender uma língua, planejando para que os alunos tenham oportunidade de entrar em contato com situações próprias do mundo real.

Estratégias:

- Dar o direito de escolha do filme e trecho a ser focado;
- Partir sempre do conhecimento já adquirido ou experiência dos alunos;
- Incentivar sempre a inferência, partindo do conhecimento de mundo/experiências dos alunos;
- Promover participação e criatividade.

Produto final:

Produção de um cartaz de filme (em inglês) – poderá ser feita em grupos. Com essa atividade iremos avaliar todo o trabalho que fizemos, pois os alunos terão que utilizar o máximo da Língua Inglesa, com as palavras e expressões então aprendidas. Serão também avaliadas a pronúncia e a grafia, além de estimular a criatividade desses estudantes para uma criação original de um cartaz.

Referências

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2011. 144 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries)**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum** – Língua Estrangeira. Educação Básica - Ensino Fundamental (6^a a 9^a séries) e Ensino Médio. Belo Horizonte-MG: SEE, 2006.

DELL'ISOLA, R. L. P (Org.). **Gêneros textuais e prática de ensino em LE**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012, p. 35-62.

GIMENEZ, T. **Beyond communication: teaching English in the age of globalization**. Claritas, São Paulo-SP, v. 13, p. 22-30, 2007.

LIBERALI, F. C (Org.). **A reflexão e a prática do ensino**. v. 2. São Paulo-SP: Blucher, 2012. p. 21-36

Unidade Didática:

DIFFERENT LANGUAGES

Tania Regina de Souza Romero

Tânia Mayra Lopes de Melo

Séries indicadas: 6º ano/**Aulas previstas:** 2 aulas

Recorte do BNCC:

Práticas da vida cotidiana

Quem sou e com quem eu convivo? Com que ideias eu me identifico? Como é o mundo em que eu vivo?

Práticas Investigativas

Que línguas nós falamos? Que línguas circulam no lugar onde eu vivo? O que eu conheço dessas línguas?

LILE6FOA009. Reconhecer a existência de várias línguas no mundo, identificando-as a partir da escuta e da leitura de textos variados (canções, depoimentos, memes, filmes etc.)

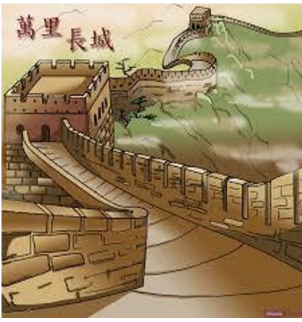
Preparation:

Different Countries, Different Languages

1. A que países esses desenhos se referem?



(Statue of Liberty)



(The Great Wall)



(The Eiffel Tower)

2. Discussão: Nós e os Outros

Vocês já ouviram alguma outra língua diferente do português? Quais?

Que língua se fala na Argentina? Você sabe alguma palavra nesta língua?

Que língua se fala no Canadá?

Que palavras nós temos no português que parecem ser estrangeiras?

Qual será a origem delas? Porque falamos português no Brasil?

Que língua você acha que seria difícil de aprender?

O que você sabe sobre algum outro país?

3. Assista ao vídeo e compartilhe o que achou das diferentes línguas. Qual você achou mais difícil?

Porque?

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=z1GS1CqdLKg>

4. Em quais países se fala inglês? Complemente com uma pesquisa na internet.

5. Quais palavras ou expressões você sabe em inglês?

6. Que palavras ou expressões você gostaria de saber em inglês?

Objetivo e Justificativa:

Esta aula tem por objetivo: (a) introduzir os alunos à língua inglesa, fazendo uma análise do conhecimento que os alunos já têm, não só sobre o inglês, mas também sobre a diversidade de línguas existentes no mundo; (b) incentivar curiosidade sobre outros países. O vídeo deve conscientizá-los sobre outros povos, costumes e culturas, o que colabora para a ampliação de visão de mundo.

Material utilizado:

Computador/ Quadro negro/ Projeção data show

Papéis:

Professor - Levantar conhecimento de mundo e experiências dos alunos; Incentivar participação e gerar discussão;

Apresentar o vídeo;

Esclarecimento de dúvidas;

Incentivar pesquisa.

Estudantes - Interagir e trocar saberes;

Perguntar sobre outros países;

Pesquisar sobre outros países, línguas, culturas.

Arranjo:

- Pequenos grupos para resolução do primeiro exercício;
- Toda a classe para demais discussões.
- Individualmente ou em pequenos grupos para a pesquisa.

Procedimento:

- O professor interage com os alunos, deixando-os o mais à vontade possível para compartilharem saberes e experiências sobre outros países.
- Conversa informal sobre as línguas e países que os alunos conhecem, norteadas por perguntas;
- Talvez seja necessário que o professor explique o que é língua oficial, caso os alunos não saibam;
- O professor mostra e pratica com os alunos a pronúncia dos monumentos e os nomes dos 3 países em inglês;
- O professor pede que os alunos digam palavras que sabem em inglês, ajuda na pronúncia e as escreve no quadro.

Resultados esperados:

Curiosidade sobre outros países e línguas; levantamento de conhecimentos prévios de inglês.

Estratégias:

- Discutir as línguas, culturas, nacionalidades dos países, sempre perguntando a eles tudo que eles sabem, para que o conhecimento que já têm não seja desprezado;
- Trabalhar a pronúncia das palavras, cuidando para não constranger os alunos que cometeram erros, ressaltando, por exemplo, que é natural não sabermos pronunciar palavras que nunca vimos antes.
- Uma opção é trazer um mapa mundi e apontar países para que os alunos os relacionem com as línguas apresentadas no vídeo.

Produto final:

Pesquisa sobre locais onde a língua inglesa é a língua oficial.

Resultado Esperado:

Os resultados da aplicação desta Unidade didática foram satisfatórios. Pudemos perceber que os alunos ficaram muito empolgados com a disciplina e demonstraram perceber ainda mais a importância do inglês na vida deles, além de se conscientizarem e compartilharem o que já sabem de inglês.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2016.

BEHANCE. **Dubai**. 2016. Disponível em: <<https://www.behance.net/gallery/15055503/Dubai-Tourism-Travel-Brochure>>. Acesso em: 05 maio 2016.

Unidade Didática:

INTERACTING THROUGH SONGS

Guilherme Elias dos Santos

Lara Vichiatto Pereira

Stefânia Kozlakowski

Séries indicadas: 8º ano/**Aulas previstas:** 5 aulas

Recorte do BNCC:

Práticas Investigativas:

compreender estratégias de aprendizagem da língua por meio da escuta, da visualização e da leitura das canções; Prática: LILE8FOA027

reconhecer as variedades da língua estrangeira por meio do texto oral, neste caso através das canções, ampliando os conhecimentos do aluno. Prática: LILE8FOA028

Práticas Mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação:

fazer buscas na Internet, das canções, em língua estrangeira. Prática: LILE8FOA030

Práticas da Vida Cotidiana:

participar de interações orais em língua estrangeira, baseando-se na música escolhida, sobre as questões relacionadas ao dia-a-dia do aluno. Prática: LILE8FOA023

Práticas Artístico-literárias:

permitir o canto e a expressão artística por meio das músicas em temáticas de interesses dos jovens como amor, amizade, aventuras, desafios, conflitos etc.

Práticas Político-cidadãs:

a partir da escuta das músicas, compreender as mensagens intrínsecas a ela, levando o estudante a refletir sobre o meio em que vive e seu papel social.

Práticas Político-cidadãs:

a partir da escuta das músicas, compreender as mensagens intrínsecas a ela, levando o estudante a refletir sobre o meio em que vive e seu papel social.

Imagine (John Lennon)

Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky

Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too

Imagine all the people
Living life in peace

You may say, I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A Brotherhood of man

Imagine all the people
Sharing all the world

You may say, I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one

LEAN ON (Major Lazer)

Do you recall, not long ago
We would walk on the sidewalk
Innocent, remember?
All we did was care for each other

But the night was warm
We were bold and young
All around the wind blows
We would only hold on to let go

Blow a kiss, fire a gun
We need someone to lean on
Blow a kiss, fire a gun
All we need is somebody to lean on

What will we do when we get old?
Will we walk down the same road?
Will you be there by my side?
Standing strong as the waves roll over

When the nights are long
Longing for you to come home
All around the wind blows
We would only hold on to let go

Blow a kiss, fire a gun
We need someone to lean on
Blow a kiss, fire a gun
All we need is somebody to lean on

Blow a kiss, fire a gun
We need someone to lean on
Blow a kiss, fire a gun
All we need is somebody to lean on

Objetivo e Justificativa:

O enfoque desta aula é usar a música com o objetivo de evidenciar esse recurso cultural como estratégia de aprendizagem para a aquisição da língua inglesa, de forma que esse ensino se dê de forma prazerosa e divertida, engajando os aprendizes em atividades de vivência da língua adicional. Visa também trazer para a sala de aula músicas que façam parte da vida dos adolescentes. O foco é a reprodução das músicas selecionadas, assim como o trabalho em conjunto para esclarecimento da mensagem, aquisição de vocabulário e a melhoria na pronúncia dos alunos.

Material Utilizado:

Letras das músicas a serem trabalhadas: podem ser projetadas em data show ou impressas em folhas a serem distribuídas;

Gravação das músicas para reprodução;

Aparelho de som ou multimídia;

Papel sulfite e lápis de cor (número suficiente para ser usado individualmente por toda a classe). [Opcional]

Exemplos de canções utilizadas: Canções utilizadas:

- - <http://www.vagalume.com.br/wiz-khalifa/see-you-again-feat-charlie-puth.html>
- <http://www.vagalume.com.br/john-lennon/imagine.html>
- <http://www.vagalume.com.br/major-lazer/lean-on-feat-mo-traducao.html>

Papéis:

Professor - Selecionar as músicas a serem trabalhadas. Incentivar inferências e contribuições dos alunos; Esclarecer dúvidas quanto a vocabulário e pronúncia. Propor reflexão e debate sobre a música a ser ouvida e trabalhada.

Fazer a correção do conteúdo proposto.

Estudantes - Inferir significados da letra;

Trabalhar colaborativamente em grupo;

Ouvir com atenção para poder completar a tarefa;

Perguntar sobre vocabulário e pronúncia.

Refletir sobre a música proposta dando ênfase ao que foi proposto. Trabalhar a criatividade, com elaboração de texto escrito ou desenho para refletir sobre a letra da música.

Arranjo:

Alunos divididos em pequenos grupos (3 ou 4).

Procedimento:

- ☑ A aula se inicia com o professor, organizando os alunos em duplas ou trios, para que todos possam interagir e aprender uns com os outros; A letra da música a ser trabalhada é passada para os alunos em papel ou projetada em multimídia;
- ☑ A letra da música é trabalhada como texto pelos grupos por cerca de 15 minutos, com apoio em cognatos e palavras já conhecidas. Os alunos que já conhecem a música ou seu clip podem colaborar no entendimento;
- ☑ Depois de 15 minutos, cada grupo compartilha com toda a classe o que entendeu e o professor incentiva inferências;
- ☑ professor reproduz a música pela primeira vez para que todos a acompanhem e façam após novas inferências sobre o tema principal;
- ☑ Em uma segunda rodada de reprodução das músicas, o professor explica o sentido da música, aproveitando as contribuições dos alunos e esclarecendo dúvidas que surgirem; •O professor passa a ler o texto em voz alta e, após a primeira leitura, lê em voz alta verso por verso para repetição dos alunos, com o objetivo de perceberem e praticarem a pronúncia;
- ☑ A música é reproduzida mais uma vez para que os alunos a cantem;
- ☑ A proposta de fechamento da aula pode ser: (a) uma atividade de writing, em que os alunos escrevem um período sobre a música (um resumo do tema, o que sentiram ou ao que a música os remete); e/ou (b) os alunos fazem desenhos sobre a música, dando um título em inglês. Para os desenhos, são distribuídas folhas de sulfite e lápis de cor ou o professor pede que eles desenhem no próprio caderno e tragam lápis de cor de casa
- ☑ O resultado apresentado nas ilustrações foi significativo, pois retratavam justamente o que as músicas traziam como mensagem e o que os alunos haviam entendido. Muitos trabalhos demonstravam, inclusive palavras do vocabulário aprendido e dos sentimentos presentes na letra como love, friendship, people, e family.

Resultados esperados:

Inferência de significados principais. Relação da letra da música com questões do cotidiano. Aquisição de vocabulário, melhora na pronúncia, reflexão sobre a importância de aprender a língua inglesa, estruturas gramaticais próprias do gênero focado, socialização com colegas, desenvolvimento de criatividade,

Estratégias:

- Leitura com foco em palavras conhecidas e/ou cognatas;
- Audição da música proposta, com enfoque na letra;
- Elaboração de um texto curto sobre reflexões acerca da música, com auxílio do professor para que os alunos pudessem expressar suas posições;
- Elaboração de desenhos criativos sobre a música;
- Prática de pronúncia por meio de repetição da letra e pelo canto conjunto.

Produto final:

Fazer uma breve apresentação das ilustrações para os colegas, e expor as palavras aprendidas, ou o que mais gostaram na aula.

Relato de Aplicação

Os alunos se interessaram muito pela atividade. Conforme esperado, o trabalho em grupo foi muito relevante para que pudessem terminar a atividade e trocassem ideias. A classe, trabalhando em colaboração, chegou aos significados principais da letra, com base em palavras mais conhecidas, cognatas e contexto. O resultado apresentado em teste em sala de aula mostrou ilustrações e pequenos textos muito interessantes, pois retratavam o que as músicas traziam como mensagem principal e o que os alunos haviam entendido. Muitos trabalhos incluíram palavras do vocabulário focado e dos sentimentos presentes nas músicas, como *love, friendship, people, family*.

Referência

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. Brasília-DF: MEC, 2015.

Unidade Didática

NELSON MANDELA IS...

Josilene Carvalho Pereira

Série indicada: 3º ano/EM **Aulas previstas:** 2 aulas

Recorte do BNCC:

Práticas Político-cidadãs

Como convivemos com a diversidade? Como exercitamos a cidadania?

LILE2MOA001 Estudar, ler ou assistir a textos em língua estrangeira (reportagens, artigos de opinião, campanhas sociais e políticas, cartas abertas, astattutos, leis, dentre outros) relacuionados à diversidade, a movimentos sociais e à participação cidadã, identificando os temas e os diferentes pontos de vista.

LILE2MOA003 Participar de interações orais em língua estrangeira para manifestar posicionamentos sobre questões relativas à diversidade e a atitudes cidadãs, usando recursos linguístico-discursivos para expressar opinião, concordar, discordar, argumentar e contra-argumentar.

Unidade Didática

Nelson Mandela is...

BBC Sign in News Sport Weather iPlayer TV Radio More... Search

i This page has been archived and is no longer updated.
Find out more about page archiving.

Primary History - Famous People
Nelson Mandela Explore timelines

Primary History home Famous People index Nelson Mandela

Choose a section:

- Why is Nelson Mandela famous?
- The young Mandela
- Problems in South Africa
- Struggle for Freedom
- President Mandela
- World Statesman

Why is Nelson Mandela famous?
A leader of his people
Nelson Mandela was the first black President of South Africa. He spent 27 years in prison for trying to overthrow the pro-apartheid government. After he left prison, he worked to achieve *human rights* and a better future for everyone in South Africa.

When did he live?
Nelson Mandela was born in 1918. He was in prison from 1962 to 1990. He became President of South Africa in 1994, and retired in 1999. Nelson Mandela died on 5 December 2013 following a lung illness.

Why is he famous?
Nelson Mandela became famous for his long fight against bad government and *racial prejudice*. He became a *hero* to people all over the world. As South Africa's President, he was respected for his courage and wisdom in bringing people together to live in peace.

Photos Videos

Games

Nelson Mandela
Play An Audience with Mandela.

Activities

Fonte: http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/famouspeople/nelson_mandela/

1. Que tipo de texto é esse? Quais assuntos são geralmente abordados nesse tipo de gênero?
2. Olhando para as fotos e imagens, o que podemos deduzir delas?
3. Faça uma leitura rápida pelo texto, circulando todas as palavras cognatas e conhecidas e responda:
Sobre o que fala o texto? O que aconteceu? Quais as pessoas mencionadas? Quando? Onde? Como?

4. Faça uma leitura minuciosa do texto tentando responder as perguntas do item 1 e 2.

5. According to the text, are the statements below true (T) or false (F)?

a) Nelson Mandela was in prison from 1962 to 1990. ()

b) Nelson Mandela died on 5 December 2014. ()

c) Nelson Mandela is the first black President of South Africa. ()

d) Nelson Mandela was the first black President of South Africa. ()

e) Nelson Mandela spent 27 years in prison for trying to overthrow the pro-apartheid government. ()

6. Elabore uma lista contendo as palavras do texto que você não conhecia e compare sua lista com a lista de seus colegas.

7. Deduza os significados dessas palavras com base no contexto. Escreva seu “chute”. Depois procure em um dicionário o significado de cada uma e compare com seu “chute”. O que dá melhor sentido de acordo com o texto?

8. Veja o vídeo sem legenda: <https://www.youtube.com/watch?v=xfk13uUuD8Q>

9. Você já conhecia essa música? Qual o assunto dela? Quais pessoas são mencionadas nela? O que você acha que se fala sobre essa pessoa?

10. Veja a letra da música, agora com as legendas no vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=zMBLEZ-X3hI>

11. Qual o assunto dela? Quais personagens podemos encontrar nela? Você acha que ela é importante? Por quê?

12. Vamos agora explorar o significado da música.

13. Pesquisem a biografia de Mandela para refletirmos sobre o que podemos aprender com o exemplo desse homem.

14. Qual a possível relação do que aconteceu na África do Sul e com o que acontece no Brasil?

Objetivo e Justificativa:

Estimular a compreensão e o debate coletivo, com informações visuais e escritas. O texto apresentado fornece oportunidade para o estudo da língua inglesa entre alunos do ensino médio. É um texto leve, de vocabulário simples e acompanhado de imagens. Além do mais, o texto apresenta oportunidade de refletir sobre cidadania, luta e cultura.

Material utilizado:

Computador/ Internet/ Cópias impressas / Escrita no quadro / Projeção com data show.

Papéis:

Professor – Fornecer cópia xerocada do texto a ser trabalhado, ou pedir aos alunos que acesse ele na internet.

Leitura em voz alta do texto na íntegra

Esclarecimento de dúvidas quanto a vocabulário e pronúncia

Propor discussão e reflexão sobre o texto

Estudantes – Leitura silenciosa do texto

Pesquisa eletrônica de textos do mesmo gênero

Perguntas e inferências sobre vocabulário e pronúncia

Reflexão sobre o texto

Discussão e socialização com os colegas

Arranjo:

Alunos divididos em grupos de 3 ou 4.

Procedimento:

- Roda de conversa sobre o texto norteada por perguntas como: *Você conhece este tipo de texto? Você sabe qual o assunto dele? Qual o objetivo dele? O que você acha que geralmente está escrito em textos deste tipo?*
- Para expansão da discussão e preparo para a tarefa, pode-se continuar com: *Você acha que esse homem foi importante? Por quê? O que você sabe sobre ele?*

- O professor, após incentivar inferências por parte dos alunos, deve esclarecer questões gramaticais pertinentes, como por exemplo, o uso das Wh-questions que aparecem nesse tipo de gênero.

Resultados esperados:

Compreensão do conteúdo da entrevista, bem como das características desse gênero textual. Reflexão sobre exemplos de homens e mulheres que lutam por cidadania.

Estratégias:

- Utilizar do conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero textual apresentado;
- Utilizar do conhecimento prévio dos estudantes sobre o vocabulário apresentado;
- Fazer uma intertextualização utilizando texto e vídeo;
- Discutir, com os estudantes, sobre a questão da cidadania e do exemplo do Nelson Mandela visando que eles opinem de forma crítica sobre o assunto;

Produto final:

Fazer uma roda de conversa para avaliação da atividade, em classe, com um debate em grupo, destacando os pontos fortes e fracos do projeto. Avaliar o que se aprendeu com o debate e com as atividades.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BBC. **Nelson Mandela**. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/famouspeople/nelson_mandela/>. Acesso em: 1º maio 2016.

YOUTUBE. Vídeo sem legenda. **Simple Minds** – Mandela Day with lyrics. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xfk13uUuD8Q>>. Acesso em: 1º maio 2016.

YOUTUBE. Vídeo com legenda. **Simple Minds** - Mandela Day. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zMBLEZ-X3hI>>. Acesso em: 1º maio 2016.

Unidade Didática:

UNIDADE NA PRÁTICA?

Valdeni da Silva Reis

Fale-Poslin/UFMG

A formação de professores de línguas estrangeiras é reconhecidamente tarefa desafiadora, uma vez que provoca em seus envolvidos um intenso processo (re)elaboração de conceitos, contextos e relações. Deste modo, o sujeito em formação é impelido a se reorganizar a partir de complexas questões em torno do modo como ele se relaciona com a língua a ser ensinada, com seus alunos imbuídos de suas necessidades e desejos e, concomitantemente, com teorias e com sua prática pedagógica. Por isso, não raras vezes, ouvimos relatos de que os longos e ocupados anos despendidos sem um curso de licenciatura, não foram capazes de preparar o aluno para os desafios encontrados nas relações estabelecidas dentro de uma sala de aula. Isso acontece porque a sala de aula é um espaço que porta consigo elementos dinâmicos que se constituem pela ação e pela relação entre os sujeitos que ali convivem.

Enquanto formadores, nosso compromisso deve ser, então, criar espaços para que o aluno em formação se aproxime da realidade da sala de aula, interrogando-a e com ela interagindo de modo a se sentir mais bem preparado a enfrentar e compreender o modo como a dinâmica teoria-prática pode ganhar unidade em seu fazer.

As Unidades Didáticas aqui apresentadas, desenvolvidas pelos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Inglês/UFLA), foram fomentadas a partir de transformadores processos colaborativos, que entrelaçam teoria e prática (REIS; SILVA; TORRES, 2011), definindo a formação do aluno, bem como os rumos de sua (futura) prática pedagógica dentro e fora dos limites da sala de aula. A formação deste sujeito está comprometida, portanto, com a integração dos aspectos teóricos e práticos da carreira docente na perspectiva da práxis (MATEUS, 2009; GIMENEZ, 2010; IBIAPINA; MAGALHAES, 2009).

Dito de outro modo, o referido subprojeto, ao fazer com que o sujeito vivencie a realidade da sala de aula e de seus desdobramentos durante a sua formação, aproximando universidade-escola e fazendo com que ele se ocupe da produção de material didático, traça de forma frutífera e louvável, o diálogo entre teoria e prática, a fim de atingir e transformar realidades. E não deveria ser justamente este o principal objetivo da formação de professores? A nosso ver, elemento primordial do processo educativo é provocar no aluno a

certeza de que ele pode agir e transformar a realidade, a fim de alcançarmos um Brasil mais igualitário em sua fascinante pluralidade (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

O processo de produção das unidades didáticas empodera o professor em sua formação inicial e/ou continuada¹, na medida em que desmistifica a produção de material, o convoca a se assumir em um fazer transformador (REIS, 2011), e o desafia a relacionar teoria e prática. Como nos lembra Almeida Filho (2013, p. 16),

(...) todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua-alvo em uso.

Assim, a produção de material didático está relacionada ao ato de ensinar e ao modo de como este ato é compreendido. O desenvolvimento de materiais didáticos diz respeito, portanto, ao modo como determinado material é selecionado, usado, avaliado, adaptado, ou por fim, criado para ser utilizado dentro e/ou fora da aula (TOMLINSON, 2011). Segundo o autor, o material didático visa a exposição do aluno à língua-alvo e consequente produção. Uma vez agente neste processo de produção, reflexão, consumo e avaliação do material didático, o professor alimenta seu contínuo processo de desenvolvimento profissional (MALEY, 2011), no lugar de ser simples consumidor do material que lhe é eventualmente imposto.

As seis unidades didáticas (UDs) aqui apresentadas são intituladas, respectivamente, *Let's goonan adventure*; *The walking dead*; *Going to the movies*; *Different languages*; *Interaction through songs* e, por fim, *Nelson Mandela is...*. As referidas UD's têm como ponto de partida e fio condutor para sua elaboração, o uso de abordagens atuais para o ensino de línguas, tais como princípios da abordagem comunicativa, o letramento crítico, os novos letramentos e gêneros textuais. Outro ponto comum entre elas, é justamente serem fomentadas a partir de documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Todas as UD's estão apoiadas nos conteúdos e competências estabelecidos pela “*Base Nacional Comum Curricular*” (BNCC) que orienta a composição dos currículos da educação básica brasileira (BRASIL, 2015).

É vital que o aluno em formação esteja em contato com as diretrizes nacionais para o ensino de línguas e, partir de um posicionamento ativo e questionador, tenha condições de fazer uma análise criteriosa

¹Referimo-nos aqui da essencial atuação e colaboração do professor da educação básica, que participa no PIBID como supervisor.

sobre como tais diretrizes podem ser incorporadas nas atividades desenvolvidas em sua aula. Do mesmo modo, o professor em serviço precisa ter oportunidade de vislumbrar como os documentos oficiais podem ganhar forma em sua prática pedagógica. Ao participar da elaboração e/ou ao ter contato com o presente livro, o professor terá acesso a um rico suporte para o seu fazer, usando-o e o adaptando segundo as particularidades de sua realidade.

Além de partirem de um recorte ou diretriz específica da BNCC, as UD's também partilham outro importante princípio, sendo este a utilização de temas e suportes atuais para sua elaboração, culminando em atividades e discussões em consonância com os interesses do público alvo estabelecido para a sua aplicação. São, portanto, utilizados elementos que estão de algum modo, ligados ao universo do público alvo, a saber, cartazes e guias de viagem, filmes, séries e músicas utilizadas para o ensino de língua por meio de uma abordagem multidisciplinar que instiga a mobilização de diferentes saberes, a criatividade e o desejo do aluno de se posicionar de forma diferente.

Todas as unidades apresentam informações que serão úteis para sua utilização, tais como, o público a quem as atividades se direcionam; o tempo previsto para sua execução, objetivos e justificativas, além dos materiais utilizados, arranjos, estratégias e procedimentos, resultados esperados e produto final. Nesta organização, merece destaque a seção das UD's em que são discutidos os papéis do professor e dos alunos para a execução das atividades. Embora professores e alunos enunciam de lugares diferentes construídos sócio historicamente (REIS, 2007; 2010), espaços de colaboração mútua devem ser criados na sala de aula. Para tanto, os papéis e obrigações devem ser claramente definidos e negociados para que cada um se sinta responsável, não apenas por seu desenvolvimento individual, mas pela harmonia de todo o grupo. Aliás, as unidades são constituídas com ricas em oportunidades para o desenvolvimento de ações colaborativas.

No que tange às particularidades de cada uma das unidades, a primeira, “Let’s go on an adventure!”, produzida por Josilene Carvalho Pereira, tem o objetivo de oferecer ao aluno do ensino fundamental suportes que divulguem viagens, tais como guias, folhetos, imagens, etc. Segundo a autora, este tipo de material sempre apresenta ilustrações atraentes e textos leves para o estudo da LI. Destacamos nesta atividade, sua vocação para despertar no aluno o interesse por outras pessoas, suas línguas e cultura.

É necessário que criemos em nossos alunos o desejo de tomar posse da parte do mundo que lhe pertence, e isso pode ser o mundo inteiro, a depender de onde desejarem chegar. Muitos não veem sentido na aprendizagem da LI no Brasil, justamente por não se sentirem cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003), ou por não acreditarem que o acesso a essa língua é um direito a ser exercido. Mais que isso, a nosso

ver, o contato com uma língua estrangeira garante ao sujeito outra forma de existir, sendo esta mais rica, mais diversa, divertida.

Na segunda UD, ‘The Walking Dead’, os autores Willon Assis Santos Tavares e Tania Regina de Souza Romero, delineiam o trabalho de importantes elementos linguísticos de forma sistemática, para o desenvolvimento de vocabulário, de leitura e de ensino da gramática de forma significativa (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005). Ao mesmo tempo, a unidade é elaborada para também provocar no aluno a necessária reflexão, capaz de fazer com que ele desloque de posições improdutivas, ou passivas ao lhe impulsionar ao posicionamento ativo em relação a pontos controversos. Deste modo, as atividades propostas dentro da referida unidade não se limitam ao espaço-tempo da sala de aula, pois fazem com que o aluno se posicione no mundo e em suas relações, modificando a realidade a seu redor. Como defendido pelos próprios autores, “a escola é o lugar no qual se tem a oportunidade de mudar a realidade do aluno, despertando nele maior interesse pela aprendizagem”.

Mais que ditar o que é certo ou errado, nosso papel é oferecer a nossos alunos elementos para o desenvolvimento do pensamento crítico e de posicionalmente responsável em nossas relações no mundo em que atuamos. Assim, a unidade “The Walking Dead”, por meio de atividades baseadas em um seriado atual e em evidência entre jovens e adultos, propõe frutífera reflexão acerca de ideias controversas. A guisa de exemplificação, a questão G, da atividade 4 (“If you had a child under 16, would you allow him/her to watch this TV show? Why or Why not?”), instiga o aluno a se colocar no lugar de pai e, a partir daí, tomar decisões. Essa ação pode fazer com que o aluno reflita sobre os próprios conflitos vivenciados em sua relação familiar com a (necessidade de) imposição de limites.

A nosso ver, espaços de diálogo que extrapolam a sala de aula, podem ser criados a partir de atividades como essas. Como bem nos lembra Mattos (no prelo), o fazer pedagógico baseado na Educação Linguística Crítica, está centrado no desenvolvimento da consciência crítica social de nossos alunos.

A terceira unidade, “Going to the movies”, por meio da abordagem de gêneros (SWALES, 1990; PALTRIDGE, 2001), faz uso das estratégias de leitura, partindo do conhecimento de mundo dos alunos e daquilo que eles podem trazer como contribuição para sua aprendizagem e para a sala de aula. As atividades são significativas, na medida em que envolvem o aluno ao utilizar elementos que lhe fazem sentindo, uma vez que estão relacionados com seu mundo e preferências.

Para a seção *Conversation I. Invitation to a Movie*, - bem como para as seções III, VI e V - deixamos como sugestão, que o professor, a quem esta obra se destina, pesquise e utilize um excerto autêntico, isto

é, fragmento linguístico que não tenha sido produzido especificamente para a sala de aula; podendo ser extraído, por exemplo, de um filme, uma série, um desenho animado, uma novela, etc. Após introduzir e trabalhar brevemente com o excerto, mobilizando a escuta (*listening*); a leitura (*reading*), por meio do uso de legendas ou do script do excerto; os alunos podem escrever o seu próprio ‘invitationto a movie’ (*writing*) e praticar em duplas ou pequenos grupos, ou até apresentar/dramatizar (*speaking*). Serão utilizadas assim, as quatro habilidades linguísticas, criando a necessidade de uso real da língua alvo dentro da sala de aula. Sendo este, aliás, um dos objetivos da UD proposta por seus autores: “Criar um espaço de interação entre os alunos utilizando a temática do cinema como atividade social de forma a incentivá-los a produzir diálogos utilizando a Língua Inglesa”.

Ao se apresentar um material autêntico, os alunos podem ter contato a elementos de uma língua viva e em movimento. Poderão comparar, por exemplo, a forma com que comumente aprendemos nos livros didáticos e como isso pode ganhar forma no uso real e dinâmico da língua. A título de ilustração, em nossa primeira viagem a um país falante de língua inglesa, utilizávamos a expressão ‘I would like to have/to drink...’ em contextos de compra, quando observamos que todos os demais falantes utilizavam simplesmente “Can I have ...?”.

Destaco, nesta unidade, a seção II, *Movie Rules*, cujo foco é causar reflexão e diálogos com os alunos acerca de regras de comportamento ou convenções sociais em locais públicos, como o cinema. Mais que isso, a meu ver a unidade fomenta reflexão sobre o modo como nos posicionamos de forma responsável ou leviana em relação ao outro. A reflexão dos limites entre direito e dever de cada cidadão em sua relação com o outro à sua volta é, assim, frutífera e, intencionalmente, levada para dentro da sala de aula de línguas. A referida UD está, portanto, comprometida, tanto com o desenvolvimento da competência linguística do aluno, quanto com sua formação cidadã, ambas instâncias alcançadas por meio do ensino (crítico) de línguas (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Segundo as autoras, “a ação pedagógica, exercida de forma consciente e deliberada, firma-se, então, como o elo necessário para se alcançar esses objetivos” (MATTOS, VALÉRIO, 2010, p. 154).

O professor pode acrescentar a essa seção, perguntas que fazem com que o aluno partilhe sua experiência particular com este tema, tais como, se ele/ela já presenciou comportamentos semelhantes, e como se sentiram; se já praticaram comportamento semelhante e como se sentiram; como ele ou ela se comporta no cinema, etc. Contudo, como não sabemos até onde este material chegará e quais práticas ele alcançará, saliento a necessidade de contemplarmos em sua abordagem, outros possíveis contextos, dentro dos quais, ir ao cinema pode não ser tão simples ou nem mesmo possível. Imaginemos, por exemplo, que

o material esteja sendo utilizado em cidades pequenas, em zonas rurais, ou em contextos de privação de liberdade, como presídios, ou unidades sócio-educativas.

Neste caso, o professor precisa ter em mente a necessidade de adaptar os conteúdos aqui apresentados à sua realidade. As perguntas devem ser redefinidas, portanto, a fim de serem significativas aos alunos, respeitando seu contexto e modo de vida. Neste sentido, o professor pode explorar, por exemplo, o imaginário dos alunos acerca do espaço físico do cinema, perguntando se conhecem ou se desejam conhecer; explorando o entendimento deles acerca do tema e, por fim, recriando esta atmosfera na escola ou na sala de aula por meio de um projeto que reproduziria a sala de projeção, a partir da escolha dos alunos sobre o filme, a compra de ingressos, a compra da pipoca, o comportamento na sala, elementos indicados na terceira UD, adaptados segundo necessidades de professores, alunos e contextos.

Produzida por Tânia Mayra Lopes de Melo e Tânia R. S. Romero, a quarta UD, “Different Languages”, vem conscientizar o aluno em relação à existência de uma variedade de línguas e, concomitantemente, jogar em cena a reflexão em torno da diversidade de culturas existentes no mundo. Assim, a unidade propõe a abordagem de importantes questões, tais como a origem ou existência de palavras estrangeiras em nosso idioma e o motivo de falar nossa língua portuguesa em nosso país. A UD garante ao professor a possibilidade de discutir como e por que uma dada língua ganha status de oficial e quais as consequências disso para as minorias (linguísticas) como o povo indígena, por exemplo.

Como bem nos lembra Fairclough (2001), língua é poder, e é nela e por meio dela que as relações de poder são estabelecidas. Nesse sentido, também a pergunta de número quatro (“em quais países se fala inglês?”) pode ser utilizada para desestabilizar a imagem equivocada de que o inglês é falado apenas nos EUA ou na Inglaterra. Pode-se adicionar a essa discussão questões em torno da língua inglesa como ‘língua franca’ (KACHRU, 1992; RAJAGOPALAN, 2003) e questões sobre identidade e aprendizagem e línguas (NORTON, 2013). Como almejado pela a unidade, o aluno certamente compreenderá a importância da LI em sua vida e para a constituição de sua identidade, mas de forma crítica e desprendida de alienações.

Neste sentido, chamamos a atenção do professor para a utilização e condução das atividades a partir do vídeo sugerido pela UD. O vídeo cumpre o papel de atrair o aluno ao tema abordado, no entanto, sugerimos que ele seja usado justamente para problematizar e desconstruir estereótipos de determinados povos e culturas, de certo modo, reforçados no referido vídeo. Também sugerimos que sejam pensados suportes alternativos para a discussão, também considerando a possibilidade de indisponibilidade do vídeo na internet na época da utilização deste livro.

Interacting through Songs, a quinta UD proposta por Guilherme Elias dos Santos, Lara Vichiatto Pereira e Stefânia Kozlakowski, apresenta suporte que não pode ser ignorado em nossas aulas de línguas, isto é, músicas. É importante considerarmos na elaboração de nossa prática, que as músicas cantadas na LI, presentes no cotidiano de todos por meio de trilhas sonoras de filmes, séries, desenhos animados e novelas; de estações de rádio ou programas da TV, são comumente reconhecidas como o primeiro contato ou ponto de atração do sujeito com essa língua. O objetivo da UD é justamente desenvolver o ensino da LI de “forma prazerosa e divertida, engajando os aprendizes em atividades de vivência da língua adicional”, conforme explicitado pelos autores.

A unidade ainda leva em consideração a escolha de músicas que estejam ligadas ao cotidiano dos adolescentes, usando ‘Imagine’ de Jonh Lenon que pode ser considerada um clássico e, por isso, atemporal, e ‘Lean On, de Major Lazer. ‘Imagine’ pode ser trabalhada no sentido de trazer para a sala de aula, reflexões e ações que podem impactar a comunidade da qual o aluno participa e, conseqüentemente, o mundo que partilhamos. Sugerimos, neste sentido, que o professor estabeleça juntamente com seus alunos, propostas ou projetos que transportem, de algum modo, a letra e mensagens da música, em pequenas ações. Os alunos podem, por exemplo, enviar os desenhos executados durante a aula a um hospital infantil; ou desdobrar o projeto trabalhando com vocabulário de medidas, comida e preparo de alimentação na língua alvo; executar um cardápio simples utilizando a LI e servir à população de rua ou em um evento segundo a necessidade da comunidade (“No need for greed or hunger / A Brotherhood of man”). Também sugerimos que as atividades sirvam de base para utilização de outras músicas, escolhidas juntamente com os alunos, segundo seus interesses ou necessidades.

Por fim, a sexta UD trabalha a leitura e suas estratégias, por meio de um material que faz menção a uma personalidade ícone de nosso tempo, símbolo de coragem e perseverança, e convida o aluno a não simplesmente conhecer um pouco da história de Nelson Mandela, mas também a elaborar seu posicionamento em torno de temas importantes, tais como preconceito racial, luta, cidadania, direitos civis, injustiças, etc. Nossa sala de aula de LI, além de se ocupar com o desenvolvimento linguístico, pode também se comprometer com o ensino que ganha forma a partir da problematização de mazelas que assolam nosso tempo, como violência, preconceito, discriminação, corrupção, machismo, perseguição, entre tantas outras. Como bem nos lembra Kumaravadivelu (1999), a sala de aula é lugar de lutas e de constituição identitária.

O material escolhido para o desenvolvimento da leitura, por meio da abordagem dos gêneros textuais, surpreende ao apresentar formato dinâmico e atrativo. Aliás, a depender do contexto da escola

ou individual, os alunos poderão ter a oportunidade de explorar o material online, com todas as riquezas de possibilidades interativas e informativas. A inexistência da internet, no entanto, não impossibilita a utilização do material.

Além das atividades propostas de leitura, compreensão, discussão e escrita de glossário, que podem ser utilizadas ou adaptadas segundo a necessidade do grupo, o professor, pode ainda desenvolver outros tipos de atividade a partir da música sugerida. Os alunos podem ser divididos em grupos de quatro, por exemplo, e receber tiras de papel com frases soltas e desordenadas da música em questão. Ao ouvir, cada grupo deve colocar a música em ordem. Vence, o grupo que fizer o melhor trabalho ordenando a música. Atividades assim, apesar de poderem gerar mais barulho, o que pode ser resolvido com regras e pontuação do jogo, geralmente garantem o envolvimento dos alunos.

O termo Unidade Didática configura uma série de atividades estruturadas e lógicas, que são desenvolvidas a fim de promover o ensino e aprendizagem. As Unidades Didáticas aqui comentadas cumprem seu papel ao serem, cuidadosamente, pensadas e definidas para garantir um produtivo, colaborativo, dinâmico e integrado ensino da língua adicional. Mérito deve ser dado ao tipo de suporte escolhido e discussão levantada ao longo de todo o trabalho. Cada escolha foi executada a partir de muita colaboração, diálogo, pesquisa e estudo, no intuito de favorecer o desenvolvimento linguístico e crítico do aluno, por meio de uma abordagem atual, relevante e comprometida com o papel que ambos, aluno e professor, podem exercer no mundo. Os alunos em formação, bolsistas PIBID, tiveram a oportunidade ímpar de vivenciar um rico e singular processo de formação dentro do qual teoria e prática encontram a sonhada e – por vezes – inatingível unidade.

O conhecimento é, portanto, constituído a partir da práxis, sendo o sujeito aí envolvido por um revolucionário processo de transformação frente suas experiências (MATEUS, 2009). O professor se constitui, assim, para além da infrutífera dicotomia teoria-prática, na medida em que se envolve de forma responsável por sua formação, e dela participa de forma ativa e em diálogo com a realidade, em meio a processos colaborativos que redefinem o modo como ele se posicionara no mundo. Defendemos, com isso, que “qualquer mudança na prática pedagógica será possível apenas ao entrelaçar teoria e prática, ao modo como o sujeito professor assume sua posição subjetiva e, a partir dela, constitui seu fazer, seu dizer e ser” (REIS; SILVA; TORRES, 2011, p. 71).

O PIBID Inglês da Universidade Federal de Lavras merece nosso reconhecimento e aplauso, por preparar seus participantes para a realidade da sala de aula com sua dinâmica e desafios, conectando de

forma efetiva e engajada teoria-prática. A produção de material didático é parte fundamental deste processo, embora seja, muitas vezes, negligenciada por uma agenda de formação engessada e sem espaço para a constituição subjetiva de seus envolvidos. Descobrir-se autor e responsável primeiro por sua (contínua) formação, experimentar possibilidades teóricas e criticamente embasadas e sentir na pele o sucesso e insucesso de suas investidas, empodera seus sujeitos, na medida em que se constituem por meio de uma prática comprometida com a percepção e transformação de si e do mundo.

Que grata essa nossa tarefa, de, por meio da discussão das UD's acima apresentadas, perceber e apontar esse movimento, ainda que não nos seja possível vislumbrar aqui seus desdobramentos e alcance. Já nos é possível, contudo, contemplar a constituição de uma proposta que consegue alcançar unidade entre teoria e prática. As UD's aqui discutidas promovem, assim, unidade na prática, mesmo sendo esta também colaborativa, diversa, dinâmica, crítica, complexa e desafiadora; mesmo estando esta inacabada, em processo, em (re)formulação. Que grata essa nossa tarefa!

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum – Documento Preliminar**. Brasília-DF: MEC, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. 2nd Edition. Harlow: Pearson Education, 2001. 240 p.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALVEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010. 818 p.

IBIAPINA, I. M. L. M.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **Revista Multidisciplinar FAP EPISTEME**, Parnaíba-PI, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2009.

KACHRU, B. **The other tongue: english across cultures**. Champaign-IL: University of Illinois Press, 1992. 384 p.

KUMARAVADIVELU, B. Critical classroom discourse analysis. **TESOL Quarterly**, Washington-DC, v. 33, n. 3, p. 453-484, 1999.

MALEY, A. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Materials development in language teaching**. 2nd ed. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 2011. p. 379-402.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTOS, A. M. A. **O rinoceronte e o mundo**: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. (no prelo).

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

NORTON, B. **Identity and language learning extending the conversation**. 2nd ed. Bonny Norton Bristol-UK: Multilingual Matters, 2013. 216 p.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PALTRIDGE, B. Genre and the language learning classroom. Ann Arbor-MI: The University of Michigan Press, 2001. 160 p.

RAJAGOPALAN, K. A identidade linguística em um mundo globalizado. In: RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2003. p. 57-63.

REIS, V. S. **O diário de aprendizagem de língua estrangeira (inglês) sob a perspectiva do processo discursivo**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2007.

REIS, V. S. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. (Org.), **Escritura de Si e Alteridade no Espaço Papel-Tela**, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 137-163.

REIS, V. S. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um projeto de educação continuada. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina-PR, n. 14/1, p. 503-522, jun. 2011.

REIS, V. S.; SILVA, L. C; TORRES, A. M. M. S. Teorizando a Prática ou Praticando a Teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 50, n. 1, p. 55-74, jan./jun. 2011.

SWALES, J. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge-UK: Cambridge University Press, 1990.

TOMLINSON, B. Introduction. In: TOMLINSON, B. (Ed.). **Material development in Language teaching**. 2nd ed. Cambridge-UK: Cambridge University Press. 2011.

PARTE 2

UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Unidade Didática:

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO DIGITAL

Marco Antonio Villarta-Neder

Michelle Rie Hashimoto

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva

Lívia Barbosa de Paula

Andreia Cristina da Silva

Série indicada: 7º ano do ensino fundamental

Práticas correspondentes à atividade na Base Nacional Curricular Comum

ORALIDADE

As histórias em quadrinhos representam, de certo modo, o discurso oral. Que características comuns esse gênero tem com os textos falados? Como são organizadas as informações nas histórias em quadrinhos?

(EF07LP04) Identificar, em textos orais, informações implícitas, explícitas e ambiguidades.

LEITURA

Como a linguagem verbal e não verbal são articuladas nas histórias em quadrinhos? (EF07LP20) Distinguir, em textos multimodais, relações de reiteração, complementação ou oposição entre informações visuais ou verbo-visuais e informações escritas.

ESCRITA

Vamos produzir histórias em quadrinhos no computador? Vamos observar os recursos semióticos disponíveis?

(EF69LP13) Utilizar softwares, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multimídias disponíveis.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

Como a coesão é estabelecida no gênero histórias em quadrinhos?

(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Qual é a relação das histórias em quadrinhos com o campo literário?

(EF07LP37) Analisar, em textos em versos, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas), semânticos (figuras de linguagem) e gráfico-espaciais (distribuição da mancha gráfica no papel, ilustração).

Unidade didática propriamente dita

A unidade didática elege como objeto de discussão o gênero histórias em quadrinhos, em suas configurações organizacionais, em seus objetivos comunicativos, em seus modos de usar os recursos linguísticos e discursivos, em seus recursos multissemióticos.

Objetivo e Justificativa

Atualmente, a tecnologia está inserida em todos os âmbitos da sociedade, no contexto escolar ela pode e deve ser trabalhada de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos quanto ao letramento digital. Dessa forma, o objetivo dessa unidade didática é unir o gênero textual Histórias em quadrinhos e o software HAGAQUÉ produzido com finalidades pedagógicas para a construção de histórias em quadrinhos. A unidade didática justifica-se pelo fato de que a tecnologia em conjunto com o gênero textual pode auxiliar o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas e discursivas por parte dos alunos, contribuindo para a ampliação dos multiletramentos.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 59) postula que:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade.

Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode-se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais). Os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero histórias em quadrinhos possibilita a exploração de diversas questões apontadas na citação, o que poderá propiciar oportunidades significativas de aperfeiçoamento de habilidades de usos da linguagem.

Material usado:

Data-show para apresentação do gênero textual Histórias em Quadrinhos e instruções do software HAGAQUÉ.

Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>.

Papéis:

Professor - Apresentar o gênero textual histórias em quadrinhos: estrutura composicional, funções sociais e estilo de linguagem.

Apresentar exemplos de histórias em quadrinhos e suas especificidades.

Apresentar o software HAGAQUÉ, bem como suas funcionalidades.

Propor a produção de uma HQ, com o software HAGAQUE.

Orientar a produção dos alunos e supervisionar o processo de produção (planejamento, produção e revisão/refacção).

Revisar as produções dos alunos e propor sugestões de adequações.

Viabilizar momentos de socialização das histórias produzidas.

Estudantes - Observar as peculiaridades do gênero textual HQ.

Produzir uma história em quadrinhos.

Rever o texto produzido.

Fazer os ajustes necessários no texto produzido.

Apresentar o texto produzido.

Arranjo:

O trabalho deverá ser desenvolvido em duplas, para ampliar as possibilidades de trocas e minimização de dificuldades relacionadas ao uso do software.

Procedimento:

- ☑ O professor deverá explicar o gênero histórias em quadrinhos, levará a turma para a sala de computação/informática da escola, e posteriormente, dará início à produção das histórias e à avaliação dos textos produzidos.

Ponto de Partida

- Levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero histórias em quadrinhos.
- Trabalhar com os alunos as características do gênero histórias em quadrinhos, mostrando, com auxílio do datashow, exemplares de histórias com diferentes propósitos comunicativos e organização composicional.

Resultados esperados:

Diante da presente proposta de atividade, busca-se levar para a sala de aula recursos tecnológicos que possam contribuir no ensino-aprendizagem e que auxiliem no aprimoramento de habilidades linguístico-discursivas, envolvendo as práticas da oralidade, leitura e escrita em suas potencialidades verbo-visual de usos da linguagem. Somam-se a isso, os processos de leitura (análise interpretativa) e de produção escrita (mediada por software). Além disso, espera-se contribuir para a análise e usos de diferentes recursos estéticos e para a ampliação da criatividade individual.

Estratégias:

- Selecionar uma ferramenta adequada ao propósito da atividade e adequada ao nível de escolarização/letramento digital dos alunos.
- Buscar e levar exemplos de histórias em quadrinhos, de preferência em suportes familiares a eles, a fim de discutir estrutura organização.
- Produzir suas próprias histórias em quadrinhos no software destinado a isso.

Produto Final:

Expor as produções finais dos alunos, depois de revisadas e impressas, em um evento organizado na escola, com o propósito de socializar a atividade. Promover um ambiente para compartilhar as histórias em quadrinhos produzidas pelos alunos, para que eles mesmos possam refletir sobre sua atuação e desempenho, por meio do contato com o trabalho de seus colegas e para imprimir significado social ao texto produzido.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: Ministério da Educação. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MORAIS, A. P. M.; RIBEIRO, E. A. **A retextualização do gênero música para o gênero história em quadrinhos**: possibilidades para a ampliação dos multiletramentos. Trabalho de Conclusão de Curso. Lavras-MG: Universidade Federal de Lavras, 2015. 08 p.

Unidade Didática:

O GÊNERO CRÔNICA EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O APERFEIÇOAMENTO DE HABILIDADES DE ESCRITA

Marco Antonio Villarta-Neder

Francieli Aparecida Dias

Paula Silva Abreu

Rejane Maria de Oliveira Eles

Série indicada: 7º ano do Ensino Fundamental

Recorte da BNCC:

O enfoque dado a essa unidade didática será a articulação entre leitura e educação literária, em que será explorado o gênero crônica e suas potencialidades para a formação do leitor. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65),

O eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos.

Nesse sentido, os objetivos desta unidade didática serão apresentar e refletir sobre o trabalho em sala de aula com o gênero “crônica” e demonstrar quais são as potencialidades desse gênero para o aperfeiçoamento de habilidades de escrita de estudantes de 7º ano do ensino fundamental.

EIXO ORALIDADE

Como devo proceder em debates sobre as crônicas em sala de aula? Como posso manifestar meus posicionamentos sem ofensas e sem imposições de ideias?

(EF07LP02) Manifestar opiniões fundamentadas ao defender ideias, comportamentos e valores, respeitando os turnos de fala.

EIXO LEITURA

Quais são as funções de uma crônica? Quais são as estratégias utilizadas para a produção de crônicas? Por que é importante ler crônicas?

(EF07LP10) Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto etc.).

EIXO ESCRITA

Como a coesão contribui para o estabelecimento dos sentidos de uma crônica?

(EF07LP25) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMATICAL

Como a escolha lexical e a adjetivação contribuem para o processo de produção de sentidos?

(EF07LP31) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

EIXO ESTUDO LITERÁRIO

Como é organizada uma crônica em termos de composição estrutural e de organização linguístico-discursiva?

(EF07LP36) Interpretar, em texto narrativo ficcional, modos de apresentar personagens, foco narrativo, espaço e tempo, narrador, enredo e representação de falas das personagens em discurso direto e indireto.

O que devo observar durante a produção de uma crônica?

(EF07LP41) Criar novelas, crônicas e contos de suspense, mistério, terror, humor, estruturando o texto de modo a contemplar as suas partes como a complicação, o clímax e o desfecho, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de discurso direto e indireto.

Unidade didática:

Esta unidade didática elege a crônica como objeto de reflexão para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à leitura e à produção textual.

Objetivo e Justificativa:

O objetivo desta unidade didática é demonstrar as possibilidades e a importância de se trabalhar o gênero crônica em sala de aula. O trabalho com a crônica em sala de aula se justifica pelo fato de ser um gênero bastante próximo da realidade cotidiana dos alunos. Para Ribas, Domás e Pessanha (2009), esse gênero apresenta marcas que o torna propício ao trabalho com a leitura e de produção de textos na escola. Para as autoras, as crônicas possuem a capacidade de aproximar-se do leitor, uma vez que seus temas partem do cotidiano social e são trabalhados a partir de uma linguagem simples, possibilitando uma percepção da dimensão das “coisas e das pessoas”, ou seja, “não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social (CANDIDO, 1993, p. 26 apud RIBAS, DOMÁS, PESSANHA, 2009). Além disso, esse gênero possui a tendência para humanização, evidenciada por meio da quebra do monumental e da presença do coloquialismo, isto é, traços da “oralidade em meio à escrita, de maneira que os alunos poderão descobrir no lugar de um rebuscamento excessivo, um “tom menor de coisa familiar”. As crônicas também possuem a característica do dialogismo, do equilíbrio entre o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível da crônica se mantenha como “elemento provocador” de outras visões do tema tratado no texto, ou seja, a crônica permite a construção de diferentes sentidos na leitura dos alunos (ORLANDI, 2000). As autoras ainda apontam o lirismo reflexivo, constituído por pensamentos profundos a partir de um fato, sem abandonar a magia da literatura. Nesse sentido, o estudo de crônicas pode favorecer a construção da identidade do aluno, uma vez que ele poderá conhecer a realidade e refletir sobre fatos do seu cotidiano. Por fim, as autoras mencionam a questão do humor, recurso para dar ao texto mais leveza, um tom de simplicidade e para enfim, divertir. O trabalho com a crônica, segundo as autoras,

é capaz de cumprir um dos principais objetivos do ensino: produzir leitura crítica, madura, consciente – e numa atmosfera prazerosa, leve. Trata-se, portanto, de uma questão de ordem metodológica que não pode ser descartada. Reduzir literatura a ferramenta é atrelá-la única e exclusivamente a um didatismo eventual. A crônica é um gênero riquíssimo que trata de temáticas atuais, envolve personagens comuns, traz à tona o anônimo e promove, pela coloquialidade da linguagem e teor projetivo e atual do seu foco, a identificação quase imediata do leitor com o texto. Quantos benefícios podem ser trazidos para o desenvolvimento da observação, a crítica, do acervo cultural do leitor e aluno! Ademais, um trabalho com a crônica pode ser um caminho para o estímulo à produção textual, ensinar os alunos o que é uma crônica, quais são os traços desse gênero textual e instigá-los à leitura do mesmo é apenas o primeiro passo para levá-los a escrever sobre os fatos de seu cotidiano e a refletir sobre eles.

Nesse sentido, é que elegemos o gênero crônica como objeto de estudo, uma vez que permite articular diferentes práticas linguísticas e favorecer a sensibilidade literária.

Material usado:

Os materiais utilizados são projetor de multimídia, jornais, livros de crônicas, cópias de xerox de crônicas, lousa.

Papéis:

Professor - Elaboração de uma sequência de atividades para que os alunos possam compreender as dimensões linguísticas e literárias do gênero crônica.

Fazer a apresentação do gênero textual, por meio de proposição de leituras re-criativas (deleite) de várias crônicas.

Separar exemplares de crônicas para leitura e análise, bem como responder dúvidas e fazer esclarecimentos sobre questões ligadas à organização composicional, ao objetivo comunicativo, ao conteúdo temático e ao estilo de linguagem desse tipo de texto, impressões causadas durante a leitura.

Apresentar a proposta de atividade, nesse caso, a produção de uma crônica por parte dos alunos.

Posteriormente, propor e orientar a correção das crônicas e solicitar a reescrita.

Estudantes - Levantar questionamentos.

Refletir sobre a estrutura composicional do gênero crônica, bem como sua função social e socializar impressões tidas e sobre sentidos produzidos a partir de alguns episódios/acontecimentos/fatos ou de construções linguísticas.

Produzir sua crônica, a partir da orientação dada pelo professor.

Reescrever o texto produzido.

Avaliar a atividade realizada.

Arranjo:

O trabalho será desenvolvido de forma coletiva (nas atividades de apresentação do gênero crônica) e de forma individual (nas atividades de produção do texto).

Procedimento:

- Planejamento da atividade: organização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.
- Conversa com os alunos sobre o gênero e sobre leituras que eles já haviam realizado: levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero crônica. Proposição de um texto para leitura e posterior discussão.
- Explicação da proposta: explicação detalhada da proposta de trabalho.
- Leituras de crônicas: leitura recreativa.
- Leitura de crônicas: exploração da oralidade (entonação, ritmo, postura, gestos etc).
- Discussão das crônicas (temáticas, formas de estruturação, objetivos)
- Início da atividade de produção de texto: Leitura do início da crônica “Necessidade sexuais” de Luis Fernando Veríssimo.
- Escrita dos alunos dando continuidade à história
- Leitura da crônica original.
- Revisão e reescrita da versão produzida pelos alunos.
- Proposta de produção autônoma de crônicas.
- Socialização das crônicas produzidas pelos alunos no mural da escola.

Ponto de Partida:

O professor pode iniciar a proposta por meio de uma conversa inicial sobre o gênero e da leitura de uma crônica para a mobilização do interesse dos alunos para o estudo.

Resultados esperados:

Aquisição do domínio da estrutura composicional, da função social, do estilo de linguagem do gênero textual crônica.

Compreensão das características da crônica.

Possibilidades de reflexões sobre temáticas do cotidiano social.

Interesse por discutir questões sociais, com vistas à formação crítica e reflexiva.

Estratégias

- Diagnóstico sobre os saberes dos alunos acerca do gênero crônica.
- Apresentação do gênero textual crônica.
- Leituras recreativas de crônica.
- Socialização das leituras.
- Sistematização de aprendizagens sobre crônicas.
- Produção de uma crônica a partir de um início fornecido.
- Socialização das histórias produzidas.
- Mobilização para a produção de crônicas.
- Revisão e reescrita dos textos produzidos.
- Montagem de um mural na escola.
- Discussão do valor estético das crônicas.

Produto Final:

Nessa atividade, o produto final proposto pode ser a organização de um mural na escola para maior circulação dos textos produzidos.

Considerações finais:

A partir do trabalho proposto, constatamos que o trabalho com a crônica pode proporcionar aos alunos uma compreensão dos objetivos comunicativos, das diferentes temáticas, do público alvo, além da linguagem literária constitutiva desse gênero. Esses aspectos poderão ser de substancial importância para um diagnóstico, por parte do professor, acerca dos interesses dos alunos, ou seja, dos aspectos que poderão promover o interesse pela prática da leitura.

Além disso, no que diz respeito às sugestões presentes na BNCC sobre as práticas de linguagem e os campos de atuação, podemos considerar que as crônicas podem propiciar uma exploração da oralidade, da leitura, da produção escrita, da questão linguística e gramatical e do estudo literário.

Enfim, todas essas questões são de extrema importância para proporcionar aos alunos possibilidades para a ampliação das habilidades linguístico-discursivas e da sensibilidade literária, viabilizando maiores oportunidades para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1979/2003.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

RIBAS, M. C. C.; DOMÁS, M. S. M.; PESSANHA K. S. **A crônica em sala de aula: trabalhando com um gênero menor**. *ENORME*, São Gonçalo, ano IX, n. 18, p. 7-23, 2009.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000. 252 p.

SANTANA, S. M. **O gênero crônica e interdisciplinaridade: contribuições do interacionismo sociodiscursivo**. *Interdisciplinar*, São Paulo-SP, ano VII, v. 16, p. 90-102, jul/dez 2012.

Unidade Didática:

A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS VISUAIS EM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Marco Antonio Villarta-Neder

Aline Gabrielle Correia da Costa

Bruno Stefano Furtado

Gabriella Marques Siquara Silva

Isabela Vieira Lima

Mirella Rosa Silveira

Amanda Jackeline Santos da Silva

Série indicada: 9º ano do ensino fundamental

Práticas correspondentes à atividade na Base Nacional Curricular Comum

Vamos analisar como se organizam as informações não verbais de um texto e seus efeitos de sentido.

ORALIDADE

Vamos comparar os gêneros textuais orais e os gêneros textuais escritos? Tomemos como exemplo: a gravação de uma conversa ao telefone, a gravação de uma piada contada na televisão, uma cópia de uma conversa de whatsapp, um trecho de uma peça teatral, uma história em quadrinhos, uma entrevista oral e uma entrevista escrita. Como se dá a organização da fala? Quais são mecanismos utilizados pelos autores para representar elementos sonoros quando o texto oral é apresentado sob a forma escrita?

(EF09LP03) Utilizar estratégias de construção do texto oral, considerando os objetivos comunicativos, o contexto e a situação e as características dos interlocutores.

LEITURA

As informações de um texto podem se configurar por meio diferentes recursos semióticos. Quais são os recursos que contribuem para a produção dos sentidos dos textos?

(EF09LP08) Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo do texto, sintetizando-as em uma ideia geral, categoria ou conceito.

Os diferentes gêneros textuais apresentam formas diferentes de organização. Vamos analisar os diferentes recursos constitutivos dos textos lidos? Como cada elemento contribui para a qualidade das informações?

(EF09LP21) Avaliar, criticamente, a qualidade e a validade da informação veiculada em diferentes textos.

ESCRITA

Vamos analisar alguns textos injuntivos instrucionais? Vejam como eles são estruturados! Depois, escolha um gênero para vocês produzirem: manual de instrução, receitas culinárias, procedimentos para textos de orientação (leis de trânsito, recomendações de trânsito e direção), os regulamentos, as regras de jogo, os regimentos, as leis, os decretos, os textos que ensinam a confeccionar trabalhos manuais e objetos para o lar, as bulas de remédios, os textos doutrinários e as propagandas.

(EF09LP22) Produzir textos injuntivos instrucionais, indicando o objetivo a ser atingido, apresentando os comandos em ações sequencialmente ordenadas, e conjugando elementos verbais e visuais para a complementação/visualização das informações (imagens e tabelas, desenhos etc.).

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Vamos revisar os textos produzidos?

(EF09LP28) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Unidade didática propriamente dita:

A unidade didática apresentada se pauta na análise da linguagem não verbal em gêneros do domínio injuntivo em sala de aula.

Objetivo e Justificativa:

O objetivo desta unidade didática é elaborar uma proposta de análise dos recursos não verbais em textos injuntivos. De acordo com Field (2004), um componente visual pode influenciar na nossa decisão pela leitura ou não de um determinado texto, ativa o nosso conhecimento anterior sobre um certo assunto; leva-nos a formular uma previsão sobre as informações que serão apresentadas; organiza um conjunto de ideias veiculadas pelo texto, esclarece um conceito ou confirma a nossa compreensão da ideia principal.

Os componentes visuais podem contribuir, sobremaneira para o processo de produção dos sentidos, uma vez que podem: a) substituir ou condensar informações que seriam apresentadas por meio da linguagem verbal (o que tornaria o texto com mais informações), b) destacar informações centrais do texto, c) oferecer reforço para as informações básicas do texto, d) explicar visualmente um conceito ou características de um determinado fenômeno, por meio de fotografias, gráficos, diagramas, tabelas, quadros, molduras, cores etc, e) apresentar informações complementares, f) resumir as informações, g) organizar ou hierarquizar as informações, h) ilustrar dados, cenas, acontecimentos, i) instigar/sensibilizar o leitor, j) orientar a leitura e facilitar a compreensão por parte do leitor.

No entanto, sabemos que a nossa sociedade tem caracterizado pelas tendências de uso de recursos visuais (imagens, ícones, símbolos gráficos, cores, desenhos), mas mesmo assim, ainda é incipiente a sistematização do uso desses recursos nas atividades de ensino. Nesse sentido, a unidade didática proposta se justifica na medida em que propõe a inserir no currículo escolar meios conduzir nossos alunos a perceberem que a linguagem não verbal também possui uma forma de organização que não pode ser ignorada. Ambas – linguagem verbal e linguagem não verbal se articulam, se complementam e são indiciadoras de sentido em um texto.

Material usado:

Data-show

Computador com Internet (para pesquisa)

Cópias de texto para análise

Papéis:

Professor - Propor uma pesquisa sobre os gêneros injuntivos

Apresentar textos injuntivos em seus suportes originais, propondo um estudo de-seus usos e formas composicionais.

Propor um levantamento dos elementos não verbais constitutivos desses textos.

Propor a produção de um texto injuntivo, utilizando recursos semióticos (com auxílio de um computador).

Supervisionar a produção dos alunos.

Revisar as produções dos alunos e propor sugestões de adequações

Estudantes - Observar as peculiaridades dos textos injuntivos.

Analisar os elementos não verbais em textos injuntivos.

Produzir um texto de caráter injuntivo.

Rever problemas relacionados ao uso de elementos não verbais apontados pelo professor.

Socializar as produções.

Arranjo:

O trabalho pode ser desenvolvido em duplas, a fim de que os alunos possam trocar informações uns com os outros e produzirem um trabalho a partir das interações.

Procedimento:

- O professor poderá optar por levar textos injuntivos em formato impresso e em formato digital para análise por parte dos alunos. É importante problematizar os usos dos recursos gráfico-visuais e seus efeitos de sentido.

Ponto de Partida:

- Trabalhar com os alunos os diferentes recursos que compõem os textos injuntivos.
- Mostrar aos alunos a importância da diagramação/layout, tipos e tamanhos de letras, imagens, cores, movimentos, sons, palavras, etc.
- Fazer um levantamento de textos que pertencem ao tipo injuntivo.

Resultados esperados:

Diante da presente proposta de atividade, esperamos que o trabalho com os recursos não verbais possa contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de compreensão/interpretação de textos por parte dos alunos.

Estratégias:

- Selecionar textos injuntivos que apresentem recursos não verbais para apresentar aos alunos.
- Analisar a organização dos recursos gráfico-visuais constitutivos dos textos.
- Propor a produção de um texto em que vários recursos semióticos estejam presentes.
- Solicitar a revisão.
- Criar situações para a socialização das produções escritas pelos alunos.

Produto Final:

Os alunos deverão produzir um texto injuntivo em que os recursos gráfico-visuais estejam presentes de modo a contribuir para a produção dos sentidos pretendidos pelos alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FIELD, M. L. **Componentes visuais e a compreensão de textos**. São Paulo-SP: SBS Livraria, 2004.

Unidade Didática:

TRABALHO COM GÊNERO NOTÍCIA EM SALA DE AULA: UMA FERRAMENTA DE INTERAÇÃO SOCIAL

Marco Antonio Villarta-Neder

Ana Laura de Oliveira Nogueira

Isis Brito Alves

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Paula Silva Abreu

Pedro Henrique Cardoso

Suely Mendes Andrade Monteiro

Série indicada: 6º ano do Ensino Fundamental

Recorte da BNCC:

O ensino de Língua Portuguesa defendido pela BNCC deve garantir a formação de sujeitos que sejam críticos e reflexivos nas diversas situações da vida social. Esse processo de formação de cidadãos conscientes pode ser pautado no ensino por meio de gêneros textuais que circulam socialmente, viabilizando o aperfeiçoamento de habilidades e de competências linguísticas, textuais e discursivas. De acordo com o documento BNCC, o estudo de textos a partir de um contexto sócio interacionista é uma forma eficiente de se trabalhar a oralidade, a escrita, a leitura e as habilidades linguísticas em sala de aula. O documento defende que

o objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Nessa perspectiva, a unidade didática proposta circunscreve-se no estudo do gênero notícia, com objetivo de desenvolver as diferentes práticas linguísticas – oralidade, leitura e escrita – dos alunos de turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

EIXO ORALIDADE

Vamos trabalhar o gênero notícia! Vamos observar um noticiário televisivo e um radiofônico. Que elementos ajudam na produção dos sentidos? Como devo proceder para gravar as notícias de nosso telejornal escolar?

(EF69LP01) Expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo.

Como posso me posicionar criticamente perante as notícias lidas e ouvidas?

(EF06LP03) Interagir, oralmente, na escola e fora dela, considerando o contexto, a função social e a finalidade da interação.

Como diferenciar fatos de opiniões pessoais/do jornalista?

(EF06LP04) Diferenciar fatos de opiniões pessoais, em conversações e em interações formais (exposições, palestras, noticiário radiofônico ou televisivo etc.).

EIXO LEITURA

Quais são os objetivos comunicativos de uma notícia? Todas as notícias possuem os mesmos objetivos? Como é organizada uma notícia? Sobre o quê trata uma notícia? Onde posso encontrar notícias? As notícias se diferenciam de acordo com o local por meio do qual elas são veiculadas?

(EF06LP10) Analisar funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais.

EIXO ESCRITA

Qual é a organização composicional de uma notícia? Por que é importante produzir notícias?

(EF06LP22) Produzir notícias sobre tema relevante, utilizando de forma adequada os elementos do gênero textual (título, subtítulo, lide, corpo da notícia).

Como devo produzir o meu texto? Sobre o quê irei escrever? Quem serão os interlocutores? Para que irei escrever? Onde o meu texto irá circular?

(EF69LP08) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura, o tema e assunto do texto.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMATICAL

Como devo proceder para que a minha notícia seja apresentada sem inadequações de ortografia e de pontuação?

(EF06LP25) Escrever palavras com correção ortográfica e pontuação adequada.

Unidade didática:

A unidade didática em pauta tem por propósito focar o trabalho com o gênero notícia em sala de aula.

Objetivo e Justificativa:

Esta unidade didática tem por objetivo propor um conjunto de atividades sistematizadas para o trabalho com o gênero notícia em sala de aula.

Essa proposta se justifica e razão da importância de se formar um aluno que saiba criticar os textos lidos. Nesse sentido, Viegas e Morais (2016), consideram que a leitura de notícias em sala de aula não se circunscreve ao acesso às informações narradas, mas estende-se à percepção das intencionalidades discursivas (mais ou menos veladas). Para as autoras, uma proposta de leitura desse gênero não se restringe ao acúmulo de informações e notícias do cotidiano, mas à formação do leitor, em função das potencialidades desse texto para o desenvolvimento de habilidades de leitura que permitem selecionar, refletir e construir, assim, um conhecimento para si. As autoras, citando Lozza (2009), consideram que “no jornal está um cotidiano já lido, já selecionado, já interpretado. Seria útil falarmos de como cada um de nós pode construir a sua própria autoria como leitor”. (p. 15) Assim, cabe à escola propiciar momentos de interação em que os textos que circulam socialmente sejam objetos de análise, para que os alunos possam compreender as condições de produção desses textos e perceber intencionalidades e ideologias.

Material usado:

Os materiais utilizados são computador, projetor de multimídia, jornais, cópias de xerox com notícias, lousa.

Papéis:

Professor - Mobilizar os alunos para a leitura de notícias (levar diferentes notícias).

Selecionar e apresentar notícias para análise (comparar notícias sobre o mesmo tema, comparar notícias retiradas de diferentes suportes, comparar notícias regionais e notícias globais).

Elaborar e desenvolver uma proposta de análise de notícias.

Apresentar e supervisionar uma proposta de produção de notícias (em grupo), a partir de fatos/acontecimentos retratados em músicas, contos, crônicas, novelas, romances etc.

Propor estratégias de discussão e de socialização dos textos produzidos.

Elaborar e apresentar proposta de criação de um telejornal ou de jornal radiofônico.

Propor e orientar a produção das notícias reais para o jornal.

Propor e acompanhar a revisão dos textos produzidos.

Mediar a produção de um jornal falado.

Estudantes - Ler exemplos de notícias.

Refletir sobre a estrutura composicional do gênero notícia, bem como sua função social.

Produzir notícias a partir de fatos/acontecimentos fictícios e reais.

Reescrever o texto produzido.

Avaliar a atividade realizada.

Arranjo:

O trabalho será desenvolvido em grupo e individualmente.

Procedimento:

- Inicialmente, o professor apresenta o gênero notícia

O professor prepara uma oficina, contemplando a realização de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, apresenta algumas notícias para leitura e depois, propõe a discussão de questões gerais sobre a notícia: sua estrutura composicional, a função social, o estilo de linguagem, contexto de circulação, suporte, público-alvo etc.

- Selecionar e apresentar notícias para análise (comparar notícias sobre o mesmo tema, comparar notícias retiradas de diferentes suportes, comparar notícias regionais e notícias globais).

O professor apresenta exemplos do gênero notícia e discute sobre o conteúdo e sobre os contextos de produção. Propor a comparação de notícias, suas formas de circulação e de recepção.

- Elaborar e desenvolver uma proposta de análise de notícias.

A proposta deverá contemplar um estudo das temáticas das notícias, estrutura composicional, estilo de linguagem e objetivos comunicativos, uso de imagens etc.

- Propor a produção de notícias (em grupo)

Inicialmente, a atividade poderá ter um caráter mais recreativo, tomando como referência fatos e acontecimentos ficcionais e, depois, fatos/acontecimentos reais. Depois que os alunos finalizarem suas produções, o professor deverá propor a troca entre os grupos para sugestões de correção, que deverá ter uma planilha para observação dos critérios de análise (estrutura composicional: Quem? Quando? O que aconteceu? Onde?) e também englobar questões ligadas à clareza, à informatividade, às questões linguísticas.

- Propor a produção de um jornal falado

Apresentar as notícias produzidas, considerando a situação de produção.

- Avaliação da atividade realizada

Propor uma análise do desempenho na apresentação do jornal (leitura oral: entonação, altura, ritmo, postura, gestos, leitura/fala etc)

Ponto de Partida:

O professor pode iniciar uma conversa com os alunos, apresentando uma notícia de um jornal de televisão/rádio.

Resultados esperados:

Aquisição do domínio da estrutura composicional, da função social, do estilo de linguagem do gênero textual notícia.

Compreensão dos diferentes tipos e objetivos comunicativos de uma notícia.

Interesse nas atividades de leitura crítica e produção de notícias.

Estratégias:

- Diagnóstico sobre os saberes dos alunos acerca do gênero notícia.
- Apresentação dos diferentes tipos de notícias (suportes, alcance, nível de lingua-gem, público-alvo)

- Análise de notícias.
- Produção de notícias ficcionais e reais
- Sistematização de aprendizagens.
- Produção de notícias para um jornal.
- Apresentação do jornal

Produto Final:

Nessa atividade, o produto final será a apresentação de um jornal, a ser gravado para análise do desempenho dos alunos (qualidade do texto escrito produzido, formas de apresentação oral da notícia, postura do leitor e interação com o público-alvo).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro; Lucerna, 2005.

SOUSA, J. P. **Por que as notícias são como são?** Construindo uma teoria da notícia. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação. 2002. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-construindo-teoria-da-noticia.pdf>>. Acesso em: 13/04/2011.

SOUSA, J. P. Construindo uma Teoria Multifactorial da Notícia como uma Teoria do Jornalismo. **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**. 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-multifactorial-jornalismo.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

Unidade Didática:

GÊNERO PROVÉRBIO EM SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA PARA O TRABALHO COM PRODUÇÕES ORAIS E ESCRITAS

Helena Maria Ferreira

Lívia Barbosa de Paula

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva

Pedro Henrique Cardoso

Isis Brito Alves

Suely Mendes Andrade Monteiro

Série indicada: 9º ano do ensino fundamental

Práticas correspondentes à atividade na Base Nacional Curricular Comum

ORALIDADE

Qual é a origem dos provérbios? Em que situação esse gênero é usado? Qual é a sua importância cultural? Quando posso usar um provérbio?

(EF09LP03) Utilizar estratégias de construção do texto oral, considerando os objetivos comunicativos, o contexto e a situação e as características dos interlocutores.

LEITURA

Ao relacionar contos a determinados provérbios, o que preciso considerar para estabelecer o vínculo?

(EF09LP10) Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão do texto.

Quais são os potenciais sentidos assumidos por determinados provérbios?

(EF09LP11) Justificar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por texto, relacionando ao seu contexto de produção, circulação e recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto etc.).

ESCRITA

Ao produzir um texto em que um provérbio pode figurar como síntese do conteúdo geral desse texto, quais são os aspectos que devemos considerar?

(EF09LP26) Utilizar, ao produzir texto, recursos expressivos adequados ao gênero textual, discurso direto em registro formal ou informal, de acordo com o locutor-personagem, figuras de linguagem etc.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

Que relações os provérbios estabelecem com o fenômeno da variação linguística? (EF09LP27) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

CAMPO LITERÁRIO

Quais são os efeitos de sentido que os provérbios podem provocar nos diferentes textos e nos diferentes contextos?

(EF09LP39) Analisar, em texto literário, recursos expressivos que provocam efeitos de humor, ironia ou paradoxo.

Unidade didática propriamente dita

A unidade didática apresentada se baseia na utilização do gênero textual provérbio como ponto de partida para a produção de diversos textos em sala de aula.

Objetivo e Justificativa:

Os gêneros textuais são as diferentes espécies de textos, escritos ou falados, que circulam na sociedade. Assim, o estudo com os gêneros auxilia no desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita é uma das principais estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, esta unidade

didática tem com o objetivo o estudo dos gêneros textuais e, mais especificamente, do gênero provérbio e suas aplicações em sala de aula. A unidade didática justifica-se pelo fato de que o gênero textual provérbio apresenta características que potencializam o ensino da Língua Portuguesa e podem despertar no aluno o senso crítico, além do trabalho com a oralidade, leitura e produções escritas. Segundo Ferreira e Vieira (2013),

Os provérbios apresentam forte valor cultural, pois permitem conhecer os aspectos característicos da sociedade em que está inserido e preservar as tradições, oferecendo um campo muito vasto para aquele que pesquisa a língua de um povo. [...] (p.3) Os provérbios recolhem o saber popular, condensam a experiência sobre a realidade do homem, sua experiência cotidiana e suas condições de vida. Nessa perspectiva, o estudo dos provérbios permite o acesso às diversas modalidades de produções culturais, como valores, princípios religiosos, normas, manifestações artísticas, linguagens e estereótipos. Permite, portanto, que o professor desenvolva um trabalho sistematizado com vistas a explorar a valorização da cultura e da tradição oral.

Nesse contexto, o trabalho com o gênero provérbio pode favorecer várias possibilidades de exploração de questões ligadas ao patrimônio linguístico e suas dimensões culturais, ao discurso oral e suas variedades linguísticas, à leitura e seus efeitos de sentido, à produção de texto e seus propósitos comunicativos, à reflexão linguística e suas peculiaridades de usos da linguagem.

Material usado:

Data-show

Cópias xerocopiadas com exemplos e proposta.

Computador com Internet (para pesquisa).

Papéis:

Professor - Apresentar o gênero provérbios, seus usos e formas composicionais.

Apresentar exemplos de provérbios, suas funções sociais e efeitos de sentido.

Propor aos alunos a produção de um conto a partir dos provérbios estudados.

Supervisionar a produção dos alunos.

Revisar as produções dos alunos e propor sugestões de adequações

Estudantes - Observar as peculiaridades do gênero provérbios.

Pesquisar sobre os provérbios e apresentar os resultados da pesquisa aos colegas.

Produzir um conto a partir dos provérbios trabalhados.

Rever problemas de redação apontados pelo professor.

Reescrever a história proposta.

Socializar as produções.

Arranjo:

O trabalho pode ser desenvolvido em duplas, a fim de que os alunos possam trocar informações uns com os outros e produzirem um trabalho a partir das interações.

Procedimento:

- ☑ O professor poderá apresentar o gênero provérbios para turma, levando para a classe exemplos do gênero estudado. Dessa forma, os alunos poderão relacionar com situações vistas e faladas no contexto cotidiano.

Ponto de Partida:

- Trabalhar com os alunos as características e estrutura do gênero Provérbios, mostrando aos alunos exemplos do gênero.
- Mostrar aos alunos as questões culturais que o provérbio traz, como ele pode caracterizar uma cultura.
- Aproveitar a apresentação do gênero para que os alunos possam participar apresentando provérbios que eles conhecem.

Resultados esperados:

Diante da presente proposta de atividade, acredita-se que o trabalho com o gênero provérbio possa despertar o lado crítico do aluno, além de se interessar por questões culturais e históricas, além de possibilitar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às práticas linguístico-discursivas (oralidade, leitura, escrita e conhecimentos linguísticos).

Estratégias:

- Selecionar um grupo de provérbios para apresentar aos alunos.
- Explicar as questões culturais e históricas que envolvem o gênero textual provérbio.

- Responder as dúvidas dos alunos quanto ao gênero e propor discussões.
- Solicitar a história que os alunos devem produzir e fazer a correção do texto.
- Solicitar a reescrita.
- Criar situações para a socialização das produções escritas pelos alunos.

Produto Final:

Após o estudo do gênero provérbio, os alunos deverão produzir um conto, utilizando o provérbio. Além disso, deverão socializar os resultados da pesquisa sobre provérbios.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

DISCINI, N. Provérbios: gênero e estilo. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: reflexões lusófonas**. São Paulo-SP: EDUC, 2006. p. 157-167.

FERREIRA, M. H. VIEIRA, P. S. M. O Trabalho com o gênero provérbio em sala de aula. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel-PR, v. 14, n. 26, p. 1-15, 2013.

XATARA, C. M; SUCCI, T. M. Revisitando o conceito de provérbio. **Veredas**, Juiz de Fora, vol. online atemático, 2008.

Unidade Didática:

O GÊNERO FÁBULA EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES NA LEITURA E NA ESCRITA

Helena Maria Ferreira

Aline Gabrielle C. da Costa

Francieli Aparecida Dias

Heloydecarlo Batista Marques da Costa

Lara Tranali Mendonça Oliveira

Michelle Rie Hashimoto

Rejane Maria de Oliveira Eles

Indicação do nível de escolaridade: 6º ano

Recorte da BNCC:

A BNCC aponta que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos. As fábulas, por serem textos curtos, trazem consigo uma linguagem simples, objetiva e também uma moral que pode ser aplicada ao cotidiano de seus leitores. Partindo desse pressuposto, o presente estudo tem por objetivo propor uma unidade didática que explore o gênero “fábula” em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita, bem como para uma reflexão a respeito de situações cotidianas, dos vícios e virtudes humanas.

EIXO ORALIDADE

Qual é a origem das fábulas? O que as fábulas nos ensinam? As fábulas podem retratar situações de convivência do cotidiano social?

(EF06LP01) Colaborar na busca de soluções para problemas entre os interlocutores, utilizando estratégias conversacionais de cooperação e respeito.

O que devo observar na apresentação de resultados de pesquisa? Para expor os resultados da minha pesquisa sobre as fábulas, quais os recursos eu posso utilizar para deixar a exposição mais clara?

(EF69LP01) Expor, no tempo previsto, resultados de pesquisa ou estudo, em colaboração com o grupo, com apoio de quadros, tabelas ou gráficos e uso de recursos de tecnologias da informação e comunicação, adequando vocabulário, pronúncia, entonação, gestos, pausas e ritmo.

EIXO LEITURA

Quais são os objetivos comunicativos das fábulas?

(EF06LP10) Analisar funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais.

Como uma fábula se estrutura? Quais são as características de uma fábula?

(EF06LP13) Analisar a construção composicional de gêneros textuais de relatos, expositivos e injuntivos.

EIXO ESCRITA

Como devo organizar a escrita do texto que ajudará na apresentação do relato de pesquisa sobre as fábulas?

(EF69LP08) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura, o tema e assunto do texto.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMATICAL

Por que o uso do tempo verbal adequado é importante na construção das narrativas?

(EF06LP30) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

EIXO ESTUDO LITERÁRIO

Como as fábulas representam um modo de ver e de conceber o mundo?

(EF69LP15) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o momento e o local de sua produção e autoria.

UD propriamente dita

A unidade didática se propõe a estudar o gênero fábula: organização composicional, escolhas linguístico-discursivas, conteúdos temáticos e propósitos comunicativos. Segundo Damis (2006), o ensino por unidades didáticas deve ser entendido como uma técnica desenvolvida pela escola e que se constitui como um objeto de trabalho do professor, à medida que ele organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, habilidades e valores da educação formal com vistas a desenvolver aprendizagens significativas no aluno.

De acordo com a autora supracitada, algumas características identificam o ensino por Unidades Didáticas:

- a) a disposição do conteúdo em unidades coloca o aluno em contato com o todo antes de iniciar o estudo antes de iniciar o estudo das partes ou subunidades;
- b) as atividades programadas nas etapas de exploração e assimilação ocupam os alunos em atividades de coleta, organização e análise de dados;
- c) após o estudo analítico das partes, o conhecimento é integrado na elaboração da síntese final do que foi aprendido – a organização do conhecimento aprendido constitui-se em momento importante da técnica. (DAMIS, 2006, p. 121).

Nessa direção, vale pontuar que o ensino por Unidades Didáticas se concretiza por meio de uma sequência de cinco momentos que articulam a organização do ensino e da aprendizagem. Segundo Damis (2006), que partiu dos estudos de Morrison, esses momentos são: exploração (momento de investigar o que os alunos sabem sobre determinado tema), apresentação (o professor aborda o conteúdo, buscando sempre ressaltar a sua importância e contribuição para o conhecimento da realidade), assimilação (momento de empreender estudos a respeito do assunto abordado pelo professor), organização (os alunos, nesse momento, com vistas a fixar o que apreenderam elaboram sínteses e realizam atividades), e exposição ou culminância (apresentação, por meio de uma variedade de atividades didáticas, do que foi vivenciado nos demais momentos da Unidade).

Objetivo e Justificativa:

O trabalho com o gênero fábula pode contribuir consideravelmente para o aperfeiçoamento de habilidades da oralidade, da leitura e da escrita. Além disso, a discussão sobre linguagem pode vir a se tornar um espaço de refletir sobre questões de ordem social. Assim, as fábulas em sala de aula, além de serem divertidas e curtas, atraem a atenção dos alunos, despertam neles o interesse pela leitura, possibilitam

discussões sobre valores como: o amor, a caridade, o respeito, a responsabilidade, a prudência, entre outros.

A esse respeito, Bagno (2006, p. 50) afirma que

As fábulas poderiam suscitar boas discussões em torno de temas como a solidariedade, a injustiça social, a vaidade, a ganância, o espírito de vingança, o autoritarismo etc. Em que medida a lição de moral contida em determinada fábula ainda se aplica ao modo de vida da sociedade contemporânea? Não estaria representado ali, algum tipo de moralidade muito conservadora? Ou, pelo contrário, estariam veiculados ali, alguns princípios fundamentais da convivência humana válidos para qualquer época, qualquer lugar e qualquer cultura? Ou, a mudança dos valores morais ao longo do tempo terá feito envelhecer a lição de ética contida nas fábulas?

Ainda pensando a respeito das potencialidades do trabalho com fábulas em sala de aula, Lima e Rosa (2012) atestam que:

Ao se trabalhar a fábula, percebe-se que ela tem nas aulas de literatura ou de português um significado especial na formação da personalidade dos alunos. Enquanto discurso, a fábula é uma fórmula específica de comunicar pensamentos críticos. Ela dirige-se à inteligência, provoca discussões, desafia a crítica e fomenta capacidade dos alunos de analisar e julgar. As fábulas fazem o aluno observar situações de conflito, que os levam a afastar-se delas sob determinadas circunstâncias e a oferecer situações estratégicas para resolvê-las; as fábulas desafiam a fazer exames críticos de comportamentos e, ao mesmo tempo, à autocrítica, ao rever os próprios modos e posturas. Essa reflexão dos próprios pensares possibilita ao aluno uma avaliação do agir, de sua própria pessoa e de seu modelo de comportamento em situações específicas, aquelas que fundamentam hipóteses para a capacidade de comunicar-se e inteirar-se socialmente. (LIMA; ROSA, 2012, p. 159-160)

Nessa direção, ao planejarmos o trabalho com um gênero textual e discursivo em sala de aula é importante antever uma sistematização, a fim de que as atividades possam propiciar o aperfeiçoamento de habilidades linguístico-discursivos e uma reflexão sobre a vida em sociedade.

Material usado:

Computador, data show, cópias de textos, fantasias e adereços.

Papéis:

Professor - Preparar a apresentação do gênero de modo a despertar o interesse pela leitura das fábulas.

Articular as práticas linguísticas: exposição oral, produção escrita e leitura.

Evidenciar o contexto de uso das fábulas.

Motivar os alunos a realizarem atividades de pesquisa.

Propiciar momentos de interação entre os alunos.

Garantir a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

Estudantes - Participar das atividades ativamente.

Realizar atividades de pesquisa.

Verificar estratégias para apresentação oral dos resultados da pesquisa e da fábula a ser dramatizada.

Produzir e revisar textos solicitados pelo professor.

Arranjo:

O trabalho será realizado em pequenos grupos e socializado com o coletivo de alunos.

Procedimentos:

- ☑ *Apresentação do gênero:* Discussão inicial sobre as fábulas a fim de verificar quais conhecimentos os alunos já têm sobre esse gênero.
- ☑ *Contato com fábulas:* Utilização de fábulas para elucidar a discussão a respeito desse gênero e produção textual, com vistas a recontar a fábula “A cigarra e a formiga” apresentada por meio de um vídeo.
- ☑ *Pesquisa sobre as fábulas:* Realização de uma pesquisa sobre as fábulas (origem, características, exemplos de fábulas), com vistas a compreender o contexto de circulação e a caracterização do gênero.
- ☑ *Decifração de Carta enigmática com Moral de fábulas:* Utilização de símbolos para que os alunos decifrem a moral das fábulas. O objetivo dessa atividade está centrado no aprimoramento, na agilidade de leitura dos alunos e na percepção do conteúdo da parte moral das fábulas apresentadas.
- ☑ *Gincana literária com perguntas relacionadas aos personagens, ao cenário e à moral de fábulas lidas:* Discussão sobre as fábulas apresentadas e levantamento de questões como: O que mais chamou atenção nas fábulas? Quais características semelhantes puderam ser identificadas nelas? O que vocês puderam apreender da história? Que relações podem ser estabelecidas entre as fábulas e a realidade?

O objetivo desse momento é analisar os mecanismos de leitura mobilizados pelos alunos para a participação na gincana.

- ☑ *Dramatização*: Representação simples em duplas ou em trios de alguma fábula escolhida por eles. Esse momento tem por objetivo perceber quais são as adaptações realizadas pelos alunos na experiência de recontar fábulas e como eles lidam com questões de memória, concentração e improviso.
- ☑ *Produção final escrita*: Após vivenciar as atividades propostas, os alunos são convidados a escrever um texto relatando o que aprenderam sobre o gênero fábulas e como eles entendem a sua importância em sala de aula. Nesse momento, o objetivo é inventariar quais foram as contribuições do trabalho com o gênero fábula em sala de aula para o aperfeiçoamento de habilidades de escrita, entre outras contribuições possíveis. Assim, a proposta apresentada por meio da unidade didática se justifica pelas possibilidades de trabalho com a leitura e com a escrita em sala de aula, além de proporcionar aos alunos o contato com narrativas que podem levá-los a refletir sobre atitudes cotidianas da sociedade que integram.

Ponto de Partida:

(como começar a atividade com a classe):

Discussão oral sobre o gênero fábula e análise do vídeo “A cigarra e a Formiga”.

Resultados esperados:

Entendimento do contexto de circulação e das características do gênero fábula.

Compreensão de aspectos discursivos relacionados aos usos públicos da linguagem.

Estratégias:

- Selecionar fábulas para apresentar aos alunos.
- Explicar as questões culturais e históricas que envolvem o gênero textual fábula.
- Responder as dúvidas dos alunos quanto ao gênero e propor discussões.
- Solicitar uma pesquisa sobre o gênero.
- Solicitar a produção de um texto sobre os aprendizados adquiridos.
- Criar situações para a socialização das produções escritas pelos alunos.

Produto Final:

(o que se espera que os alunos produzam ao final?)

Produção de um relatório sobre as informações adquiridas sobre as fábulas.

Referências

ALVES, L. M. **Leitura de fábulas e escrita: percurso de subjetivação ética do aluno professor**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo-SP: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 71, p. 22-29, set./out. 2006.

BRASIL. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**, Brasília-DF: MEC, 2006.

DAMIS, O. T. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Cippus – Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, Canoas-RS, v. 1, n. 1, maio 2012.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1994.

Unidade Didática:

(AUTO)BIOGRAFIAS: DESCOBRINDO E CONSTRUINDO HISTÓRIAS

Helena Maria Ferreira

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva

Michelle Rie Hashimoto

João Miller da Silva

Jaqueline Araújo da Silva

Gislaine Aparecida Teixeira

Amanda Jackeline Santos da Silva

Indicação de nível de escolaridade: 6º ano do Ensino Fundamental

Recorte da BNCC:

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no componente Língua Portuguesa, o gênero/texto ganha centralidade e se vincula a cinco eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, análise linguística e gramatical e educação literária. (BRASIL, 2017, p. 64-65) Além disso, o documento aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes. Nesse sentido, a unidade proposta didática proposta elege como objeto de discussão o trabalho com o gênero (auto)biografia. A opção pela forma entre parênteses se deu pelo fato de o aluno poder fazer escolhas para escrever sobre a sua história de vida ou sobre a vida de outra pessoa.

EIXO ORALIDADE

Como devo agir perante os questionamentos e os relatos de histórias de vida dos colegas em sala de aula? Os relatos autobiográficos abordam histórias de vida pessoal e é preciso garantir o respeito nas interações entre os alunos.

(EF06LP01) Colaborar na busca de soluções para problemas entre os interlocutores, utilizando estratégias conversacionais de cooperação e respeito.

Como devo proceder para fazer a pesquisa sobre minha história de vida? Para a produção do texto, serão necessários contatos com familiares ou amigos para uma organização das informações que serão utilizadas para a escrita do relato. Além disso, a socialização dos dados da pesquisa sobre o gênero autobiografia implica uma preparação para a exposição oral.

(EF06LP03) Interagir, oralmente, na escola e fora dela, considerando o contexto, a função social e a finalidade da interação.

EIXO LEITURA

Para que serve um relato (auto)biográfico? Por que é importante ler biografias?

(EF06LP10) Analisar funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais.

Como é organizada uma biografia? Sobre o quê trata uma biografia? Onde posso encontrar biografias?

(EF06LP13) Analisar a construção composicional de gêneros textuais de relatos, expositivos e injuntivos.

EIXO ESCRITA

A biografia relata episódios, acontecimentos e fatos da vida de uma pessoa. Quais são os tempos verbais devem ser utilizados para a produção de um relato? Como devo marcar as sequências de fatos relatados?

(EF06LP21) Produzir relatos de experiência pessoal, utilizando os modos e tempos verbais (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) adequados ao desenvolvimento de fatos passados e articulando sequências de fatos, pessoas, tempos, espaços.

Como devo produzir o meu texto? Sobre o quê irei escrever? Quem serão os interlocutores? Para que irei escrever? Onde o meu texto irá circular?

(EF69LP08) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura, o tema e assunto do texto.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA E GRAMATICAL

Por que o uso do tempo verbal adequado é importante na construção dos relatos?

(EF06LP30) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

EIXO ESTUDO LITERÁRIO

Nas biografias lidas, é preciso que eu compreenda o contexto de produção? Por quê?

(EF69LP15) Reconhecer, em textos literários, formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando o momento e o local de sua produção e autoria.

Unidade didática: Autobiografia: o eu e o outro

Objetivo e Justificativa:

De acordo com a BNCC, no componente Língua Portuguesa, o gênero/texto ganha centralidade e a língua é concebida como “meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”. (p. 67) Nesse contexto, a autobiografia se configura como um gênero que viabiliza a construção identitária, na medida em que aborda questões do cotidiano individual e social, permitindo a elaboração subjetiva das formas do discurso, incitando a uma reflexão sobre cidadania e exercício de direitos/deveres e favorecendo o desenvolvimento da atividade de pesquisa sobre a história de vida dos alunos-sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho com a autobiografia pode contribuir para a significação do processo de leitura/escrita, para um autoconhecimento, para o registro das histórias individuais, para uma pesquisa sobre os lugares e suas histórias, viabilizando uma discussão sobre a questão das identidades e de pertencimento a um grupo social.

Nesse sentido, o objetivo desta unidade didática é propor o trabalho com o gênero (auto)biografia como uma possibilidade de reflexão com os alunos sobre suas histórias individuais, sonhos e perspectivas. Além disso, pretende-se também discutir as formas de constituição e de circulação social desse gênero textual, com foco nas práticas linguísticas propostas pela BNCC: leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos.

O trabalho ora empreendido abordou a importância de se preservar as memórias e, com isso, valorizar a história e vivência dos alunos, visto que, segundo Artières (1999), “arquivar a própria vida não

é privilégio de homens ilustres”. A autobiografia se configura como uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua individualidade (LEJEUNE, 2008, p. 14). Artières (1999) defende e ressalta a importância do trabalho com tal gênero, pois “o arquivamento do eu não é uma prática neutra; é muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida, é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós”. Além disso, se quando reflete sobre a própria vida a fim de narrá-la, tem-se a oportunidade de rever as ações e repensá-las, de reescrever a própria história.

Artières (1998) defende essa ideia ao dizer que “numa autobiografia, a prática mais acabada desse arquivamento, não só escolhemos alguns acontecimentos como os ordenamos a uma narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas”.

O uso da autobiografia também está associado nesta unidade ao trabalho com as características do gênero, com a construção da estrutura do tipo narrativo, da organização do texto literário e com conhecimentos linguísticos relacionados a esse gênero, como emprego de tempos verbais, pessoa do discurso, discurso direto/indireto, pontuação, ortografia etc.

Material usado:

Os materiais utilizados são projetor de multimídia, cópias de xerox com biografias e autobiografias, lousa.

Papéis:

Professor - Elaboração de uma sequência de atividades para estabelecer um diálogo sistematizado com os alunos, com propostas de interação e de trocas de conhecimentos.

Fazer a apresentação do gênero textual autobiografia, com ênfase na função social desse gênero.

Apresentar exemplos de autobiografias, bem como responder dúvidas e fazer esclarecimentos sobre questões ligadas à organização composicional, à função social, ao conteúdo temático e ao estilo de linguagem desse tipo de texto.

Apresentar a proposta de atividade, nesse caso, a produção de uma autobiografia por parte dos alunos.

Posteriormente, propor e orientar a correção das autobiografias e solicitara reescrita.

Estudantes - Ler exemplos de autobiografia.

Refletir sobre a estrutura composicional do gênero autobiografia, bem como sua função social.

Produzir sua autobiografia, retratando episódios marcantes de sua vida, seus sonhos e perspectivas.

Reescrever o texto produzido.

Avaliar a atividade realizada.

Arranjo:

O trabalho será desenvolvido de forma coletiva (nas atividades de apresentação do gênero autobiografia) e de forma individual (nas atividades de produção do texto).

Procedimento:

- Inicialmente, o professor pode fazer a apresentação do gênero textual (au-to)biografia.

O professor prepara uma oficina, contemplando a realização de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e apresentando questões gerais sobre a (auto)biografia: sua estrutura composicional, a função social do gênero textual, o estilo de linguagem, contexto de circulação, suporte, público-alvo etc.

- Apresentar exemplos de autobiografias, bem como responder dúvidas e fazer esclarecimentos.

O professor apresenta exemplos do gênero autobiografia e discute sobre o conteúdo e sobre as escolhas feitas pelos autores dos textos lidos. Além disso, pode fazer questionamentos, responder dúvidas e complementar questões que considerar importantes.

- Apresentar a proposta de atividade, nesse caso, a produção de uma autobiografia por parte dos alunos.

A apresentação da proposta de atividade deve ser feita de forma clara, com uma retomada dos aspectos que devem ser observados na construção de uma autobiografia, sempre respondendo possíveis questões que os alunos possam ter e incentivando a produção de um texto.

- Posteriormente, a correção das autobiografias e solicitação de reescrita.

Depois que os alunos finalizarem suas autobiografias, a correção deve também englobar questões ligadas à clareza, à informatividade, às questões linguísticas.

Ponto de Partida:

O professor pode iniciar uma conversa com os alunos, apresentando a possibilidade para que os alunos apresentar em relatos orais de episódios marcantes da vida pessoal e escolar deles diante da classe, apresentando reflexões sobre suas histórias, suas escolhas e seus sonhos.

Resultados esperados:

Aquisição do domínio da estrutura composicional, da função social, do estilo de linguagem do gênero textual autobiografia.

Compreensão do uso do tempo verbal (passado e futuro).

Possibilidades de reflexões sobre perspectivas, tanto pessoais quanto profissionais.

Estratégias:

- Diagnóstico sobre os saberes dos alunos acerca do gênero (auto)biografia
- Apresentação do gênero textual (auto)biografia.
- Leituras reflexivas de (auto)biografias.
- Pesquisa sobre (auto)biografias.
- Socialização das descobertas sobre (auto)biografias.
- Leituras de (auto)biografias.
- Sistematização de aprendizagens (o que aprendemos sobre (auto)biografias).
- Produção de uma autobiografia.
- Reescrita da autobiografia.
- Montagem do livro de autobiografia.
- Exposição do livro na escola ou leitura de fragmentos de alguns textos no even-to de socialização.

Produto Final:

Nessa atividade, o produto final proposto pode ser um livro com as autobiografias dos alunos, dessa forma, eles poderão perceber a relevância de sua história e de suas perspectivas futuras e poderão entender a constituição de suas identidades, aprendendo a ter atitudes de respeito para com os colegas e de pertencimento à família e a um grupo social.

Referências

ARTIÉRES, P. Arquivar a própria vida. In: ARQUIVOS PESSOAIS. **Revistas Estudos Históricos**, Rio de Janeiro-RJ, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), v. 11, n 21, p. 9-34. 1998.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

Unidade Didática:

O GÊNERO “ANÚNCIO PUBLICITÁRIO” COMO OBJETO DE ESTUDO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Helena Maria Ferreira

Paula Silva Abreu

Francieli Aparecida Dias

Tuane Isabele Ferreira da Conceição

Andreia Cristina da Silva

Láís Gonçalves Silva

Hellen Teixeira Silva

Nayara Claudia Ribeiro

Séries indicadas: 7º ano/ 8º ano do Ensino Fundamental II

Recorte do BNCC

ORALIDADE

Após assistir anúncios televisivos, propor aos alunos a análise das informações.

(EF07LP04) Identificar, em textos orais, informações implícitas, explícitas e ambiguidades.

LEITURA

Como as peças publicitárias são organizadas? Que conteúdos veiculam? Quais são as estratégias utilizadas pelo produtor para interagir com o leitor?

(EF07LP19) Analisar formas e conteúdos de textos publicados em suportes impressos e on-line e a sua relação com o leitor.

ESCRITA

Que características formais e linguísticas possuem os textos publicitários? O que devemos observar na produção de textos publicitários?

(EF07LP22) Produzir textos publicitários, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de convencimento e criando título ou slogan que faça o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido.

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMÁTICAIS

Como são qualificados os produtos ou serviços nos textos publicitários?

(EF07LP31) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.

UD propriamente dita

Objetivo:

Produzir um “anúncio publicitário”, contendo imagens e texto verbal. Os anúncios publicitários tornam possível o ensino dos tipos de argumentos, a exploração dos diferentes recursos constitutivos dos textos e a possibilidade de realização de inferências, de percepção de ambiguidades e de estratégias de persuasão.

Justificativa:

O trabalho com o gênero “anúncio publicitário” em sala de aula justifica-se pela necessidade de mostrar aos alunos as estratégias de persuasão e argumentação emanadas pelo gênero. Isso tende a levar os alunos a perceberem as estratégias de mobilização da atenção do leitor e de convencimento para a aquisição dos diferentes tipos de produtos ou serviços divulgados.

Nessa direção, Dioni Paz afirma que

Urge contemplar nas atividades de ensino-aprendizagem a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua importância social, mas também pelo fato de que textos são organizados de formas diferentes. Por esse motivo, a necessidade de atender à classe estudantil obriga à revisão de métodos de ensino e à constituição de práticas que dêem ao aluno uma competência discursiva capaz de satisfazê-lo em todas as instâncias de interação que se apresentarem a seus olhos (PAZ, 2006, p. 3).

A autora defende que os textos publicitários têm diversas expressões que violam a norma culta como estratégia de convencimento do consumidor. Por esse motivo é importante criar situações de ensino-aprendizagem em que os alunos possam refletir sobre os graus de formalidade, sobre a concepção de erro

gramatical e sobre as estratégias de persuasão, para perceber possibilidades de adequações da linguagem, de acordo com o contexto e com as intenções dos interlocutores.

Materiais usados:

Anúncios impressos/ Data show/ Revistas e jornais

Papéis:

Professor - Ter domínio do gênero em questão; selecionar antecipadamente os textos que poderão ser utilizados; realizar a leitura, juntamente com os alunos, dos anúncios.

Estudantes - Fazer a leitura e interpretação dos textos propostos; buscar nos jornais e revistas mais textos do gênero; produzir um anúncio.

Arranjo:

A Unidade didática deve ser desenvolvida em grupos de, no máximo, 4 alunos.

Procedimentos:

- De posse dos anúncios publicitários selecionados para um trabalho inicial, o professor pode, em um primeiro momento, conversar com os alunos sobre os anúncios, ressaltando aspectos gramaticais, linguísticos e discursivos. Em um segundo momento, o professor pode solicitar uma pesquisa sobre os textos publicitários e pedir aos alunos para selecionarem textos diversos, para juntos observarem as especificidades do gênero em questão. Em seguida, o professor poderá propor a produção de anúncios publicitários, com base em situações previamente planejadas (objetos concretos levados para a sala de aula, indicação de determinados serviços, etc). Após os textos serem finalizados, é importante que o professor sistematize uma maneira de os anúncios serem revisados e apresentados. Isso pode ser feito de diversas formas, entre elas: a apresentação em sala de aula, a exposição na escola, ou mesmo a utilização de novas tecnologias, por meio das quais os anúncios poderão ser gravados ou publicados em blogs ou em páginas de redes sociais.

Ponto de Partida:

1. Apresentar alguns anúncios publicitários e interpretá-los junto com os alunos: questionar os discentes sobre o que está sendo oferecido, que tipo de imagem compõe o texto, o tamanho das letras e quais frases foram utilizadas.

2. Fazer perguntas sobre o gênero e apresentá-lo aos alunos: Quais são os objetivos do texto proposto? Para quem é direcionado? Como as frases são estruturadas? Há adjetivação? Quais são as cores presentes na peça e por que foram utilizadas? etc. A partir das respostas dos alunos pode-se explicar em slides todas as características do gênero.
3. Propor a produção de um anúncio publicitário a partir de uma situação-problema indicada e fazer a revisão e apresentação dos textos produzidos.

Resultados esperados:

Espera-se que, ao final do processo, os alunos saibam identificar as principais características do gênero “anúncio publicitário” e ampliem as habilidades relacionadas aos aspectos linguísticos, gramaticais e discursivos da linguagem e que possam identificar ideologias e estratégias de persuasão.

Estratégias:

- Leitura e análise de peças publicitárias
- Produção de textos publicitários
- Revisão e divulgação dos textos produzidos.
- Análise da forma composicional, da função social e do estilo de linguagem dos textos publicitários.

Produto Final:

Ao final do processo, espera-se que os alunos:

- produzam anúncios que sejam compostos de argumentos para convencer o consumidor a adquirir o que está sendo oferecido;
- façam relação entre as imagens e o texto verbal utilizados para composição da peça;

As produções podem ser expostas para a classe ou para a escola, buscando uma valorização do que os discentes fizeram.

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília-DF: MEC, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2017.

PAZ, D. M. S. **O texto publicitário na sala de aula**: mais uma opção de leitura. Santa Maria-RS: UFSM, 2006.

DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: PROPOSTAS INOVADORAS DE IMERSÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

Robson Santos de Carvalho – UNIFAL-MG

A formação docente é um dos aspectos da mais alta relevância no contexto das políticas públicas de educação e deveria ser prioridade em todos os níveis do governo. Assim, as secretarias municipais, as estaduais e o Ministério da Educação e suas secretarias deveriam investir mais em processos de formação docente, em especial a continuada.

Felizmente, no que se refere à formação inicial docente, a LDB prevê que os graduandos das licenciaturas tenham a oportunidade de participar de um dos mais importantes, completos e encantadores programas de formação inicial. Refiro-me ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID.

Por meio desse programa, jovens de todo o país têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola. Não se trata de um estágio, mas de um processo de longa duração (o bolsista pode desenvolver atividades na escola por 24 meses ou mais) em que o discente das licenciaturas convive com os agentes escolares (alunos, professores, secretários, funcionários etc.) da Educação Básica e têm a chance de se encantar pelo magistério, a despeito de suas agruras.

Assim é, pois que, muito me alegrou o convite para tecer comentários acerca das Unidades Didáticas propostas por estudantes da UFLA, bolsistas do PIBID. Trata-se de uma iniciativa extremamente feliz, no sentido de propiciar aos graduandos uma experiência positiva no ensino dos gêneros textuais, especialmente por que requer planejamento, organização e controle do processo de ensino e aprendizagem.

Tais iniciativas merecem ser publicadas, pois a escola tem realizado atividades muito produtivas, que levam os alunos da Educação Básica a refletir sobre a língua que usam, a aprender novos usos, a desenvolver novas habilidades e a consolidar outras que já têm. Mais ainda, por se tratar de propostas concebidas no âmbito do PIBID, o que confere também aos bolsistas uma noção bastante concreta de como conduzir a aprendizagem de diversos alunos nos mais variados níveis de ensino, privilegiando aquilo que sempre defendi: o texto como unidade de ensino.

Sim, a leitura deve ser o eixo central da aula de português. Não faz o menor sentido uma aula de português que sirva para análise de pronomes ou para classificação gramatical de orações. O que a escola precisa compreender é que o texto é o objeto de ensino. A aula de português gira em torno do texto. Ela se inicia com o texto, ela se desenvolve pelo texto e termina com o texto. Portanto, é na aula de português que

o aluno aprenderá a ler textos, conhecer as estratégias de construção textual, ampliará sua capacidade de compreensão de textos. Texto, texto, texto!

E que alegria ao ler as propostas de unidades didáticas todas baseadas em textos. Todas, geradas em torno do texto. Todas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos!!!! E não só a produção de textos escritos, mas também a produção de textos orais.

Assim, tais Unidades constituem-se roteiro de trabalho muito bem pensado, bem articuladas com a BNCC, dando mostras do que é possível realizar para tornar nossos alunos leitores, escritores e falantes mais conscientes de nossa língua.

Tal preocupação também foi capaz de aproximar, ainda que não explicitamente, os conteúdos e abordagens das Unidades à matrizes de referência de habilidades de leitura do SAEB, o que, em boa medida, favorecerá a aquisição e desenvolvimento de habilidades específicas do ato de ler, tal como relatei em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Nas unidades didáticas para o ensino de português, a noção de gêneros textuais é conceito subjacente e nelas são explorados diversos aspectos da leitura e da compreensão desses textos, como a exploração de elementos gráfico-visuais para a produção de sentidos; a leitura e a produção de quadrinhos, com uso de recursos das novas tecnologias; a exploração de provérbios, que favorece o trabalho com a produção oral e o resgate cultural; o trabalho com as crônicas, um gênero textual de mais fácil acesso e compreensão para os alunos da Educação Básica; a notícia, como gênero textual imediato, com reais possibilidades de discussão de aspectos do cotidiano nacional; a fábula, gênero especialmente preferido para os anos iniciais do ensino fundamental II, exatamente pelos aspectos de encantamento que pode despertar nos ainda leitores mirins, sendo uma boa estratégia para o desenvolvimento do gosto da leitura; e as auto-biografias, textos intimistas que favorecem a reflexão sobre a construção do eu e a reflexão sobre a história de vida de cada um.

Como se pode perceber, diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem da leitura estão ali abordados, ainda em consonância com as diretrizes educacionais da atualidade. Aspecto relevante a se destacar nas propostas é que todas apresentam, ao final, uma sugestão de redação, isto é, a partir da unidade estudada, os alunos são levados a produzir um texto naquele gênero. Tal atividade é de suma importância e configura aquilo que chamei de Avaliação Diagnóstica (CARVALHO, 2013), isto é, ao produzir um texto num gênero específico, que fora estudado anteriormente, o aluno terá a oportunidade de demonstrar o que e como aprendeu sobre aquele gênero. Essa é uma forma muito mais eficaz de avaliar a aprendizagem do que uma prova formal, teórica, com itens (questões, perguntas) sobre aspectos que foram ensinados nas aulas acerca do gênero em questão.

Ao se trabalhar aspectos dos textos não verbais e sua relação com a parte verbal de textos injuntivos, os bolsistas do PIBID estão acessando diversas habilidades da matriz de referência do SAEB, como por exemplo, ler e compreender textos com auxílio de material gráfico diverso, ou ainda, reconhecer os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e outras notações (tais como o tamanho e o tipo das letras, a sua disposição no papel etc.). Assim é que textos publicitários são os melhores exemplos para se trabalhar uma proposta de Unidade Didática dessas.

Trabalhar com (auto)biografias (tal como os bolsistas propuseram) também é uma oportunidade de se evidenciar a construção identitária seja individual ou mesmo coletiva. Ao refletir sobre sua própria vida e tentar colocá-la no papel, na forma que o gênero exige, propicia ao aluno um exercício de escrita muito eficaz, no sentido de pensar as formas adequadas de se colocar no papel aquilo que se quer dizer, mas primeiramente, proporcionar a leitura de textos que, geralmente, não são lidos por eles. A montagem de um livro com as histórias produzidas pelos próprios alunos também é uma iniciativa extremamente relevante. É importante ainda que tais textos sejam levados à biblioteca da escola e fiquem disponíveis para a leitura de todos os alunos da escola. Isso conferirá um caráter de seriedade para aqueles que produzirão os textos e de status, pois seus textos serão lidos por outros colegas, não como uma atividade escolar, mas quando eles estiverem “passeando” pela biblioteca escolar, tal como sugerimos em Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

O Jornal da Escola também é uma atividade muito bem vinda (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017), especialmente se ele surge como culminância de um trabalho como aquele proposto pela unidade didática em que os alunos terão a oportunidade de conhecer o gênero, ler vários textos do gênero e, ao final, produzir eles mesmos as notícias. É importante que elas sejam verdadeiras e de interesse para a comunidade escolar. Podem ser expostas em formato de mural (se impresso) ou em formato de vídeo, que pode ficar “rodando” na hora do intervalo, em alguma TV instalada no pátio ou cantina da escola.

As HQ são um dos gêneros mais atrativos aos alunos. Pelo seu caráter humorístico, linguagem realmente descontraída, e pouca informação verbal torna-se uma excelente porta de entrada para a leitura. Mas, a produção de HQs é algo ainda mais desafiador para os alunos e pode-se tornar uma tarefa bastante agradável, especialmente se associada às novas tecnologias da informação e comunicação de que tanto os adolescentes e jovens gostam.

Já o trabalho com provérbios é uma ótima oportunidade de resgate cultural e valorização dos aspectos orais da comunicação. O ideal é fazer uma atividade de culminância no estilo de sarau ou algo similar, para que os alunos possam demonstrar o que aprenderam com a atividade.

Crônicas são textos geralmente muito presentes em livros didáticos. Uma Unidade Didática a partir desse gênero precisa ir além daquilo que os livros já apresentam. Isto significa promover aos alunos a oportunidade de conhecer as estruturas composicionais do gênero e, mais que isso, a sua função social, já que traz à tona, questões do cotidiano das pessoas comuns. Isso tem a ver também com uma das habilidades do SAEB que é reconhecer a função social dos textos, isto é, que papel eles cumprem na interação entre as pessoas.

Desse modo, as unidades didáticas em foco são um excelente exemplo de como os gêneros textuais podem ser trabalhados em sala de aula. Mais do que isso, essas propostas são o claro exemplo de uma das tantas realizações que o PIBID pode fazer em prol da formação inicial de professores neste país.

Difícilmente tais atividades seriam propostas num contexto de estágio curricular obrigatório de um curso de licenciatura. Primeiro, devido ao formato do estágio. Segundo, pelos próprios propósitos do estágio que, embora tenha caráter formativo, ainda que bem fundamentado na dinâmica curricular dos cursos de graduação, na prática, não passa de uma minúscula prova de algum aspecto da vida escolar.

Ao contrário, o PIBID, ao inserir o bolsista no cotidiano escolar, por um período de pelo menos 24 meses, permite a ele vivenciar o dia a dia da escola e do professor supervisor de modo mais autêntico. É exatamente essa imersão que permite ao bolsista pensar e elaborar atividades adequadas ao nível dos alunos que ele assiste. As chances de sucesso são enormes e a obrigação dos formadores, os coordenadores de área do PIBID é dar a conhecer as atividades que ali são desenvolvidas.

Esta é, portanto, uma instância privilegiada da formação docente, imprescindível num país em que a sociedade foi levada a desacreditar no papel do professor, em que pais julgam ser obrigação do professor aturar os filhos que eles mesmos não conseguem educar, em que os governos estão pouco comprometidos com as condições de trabalho da classe. É imprescindível porque um país não (sobre)vive sem bons professores, docentes bem formados, comprometidos com a causa da educação e que são capazes de lutar por um país melhor, não só por questões ideológicas, mas porque são **PROFISSIONAIS** bem formados, conscientes de suas responsabilidades e de seu potencial.

PARTE 3

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÃO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Unidade Didática:

O SARAU LITERÁRIO: UMA PROPOSTA CULTURAL NA ESCOLA

Márcio Rogério de Oliveira Cano

Roseli Naves de Melo

Simone M. Fernandes Alvarenga

Alessandra das Graças Alcebíades

Introdução:

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede”.

Carlos Drummond Andrade

Enquanto a presença da literatura na escola é cada vez menor, são constantes as discussões sobre a formação do leitor literário e sobre o papel da escola nessa formação. A leitura tem sido alvo de uma grande desvalorização social, o enfraquecimento da representação social, que atinge o espaço escolar e afeta o ensino, a literatura precisa ser justificada como bem cultural relevante para que se tenha uma consciência estética, histórica e moral.

Os gêneros literários são pouco conhecidos por alguns alunos, já que a prática de leitura, muitas vezes, é deixada de lado, por isso o trabalho com a literatura em sala de aula se torna uma difícil missão para os professores, pois os alunos por sua vez chegam ao ensino médio sem o conhecimento prévio de conteúdos literários. Diante da dificuldade em apresentar o conteúdo ao aluno em uma aula tradicional, foi necessário o estudo e possibilidades que levassem o aluno a se interessar pelo conteúdo oferecido e por sua vez, fizesse sentido não só no seu entendimento, mas que de alguma forma contribuísse para sua formação social.

Cândido (1995, p. 275) afirma que a “Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas”.

Segundo Kuenzer (2002, p. 101), “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Diante disso buscamos não só na leitura, mas também na arte, maneiras lúdicas de colocar em prática o ensino de literatura. O ambiente escolhido para que fossem realizadas as aulas foi à biblioteca, nela buscamos apoio não só de um ambiente confortável e diferente do tradicional, mas também a possibilidade de estarem mais próximos a livros e poderem interagir e ter autonomia de se interessar por um ambiente antes não frequentado por eles. A biblioteca escolar é um centro de pesquisa e ação cultural, que objetiva o desenvolvimento da leitura e da cidadania na escola. Por isso, acreditamos que ela deva ser o centro estimulador de atividades do processo de ensino-aprendizagem e o espaço democrático de atividades de pesquisas escolares e discussões em grupo, e também onde os alunos buscam informações diversificadas, lazer e recreação. Nesse sentido, buscamos através do trabalho na biblioteca, proporcionar momentos de prazer e alegria aos alunos, buscando resgatar e desenvolver o hábito de leitura de poesias, contos, causos, crônicas e também que desperte nos aprendizes o gosto pela arte, englobando a música, dança e teatro. Promovendo o incentivo à leitura, e buscando estimulá-los, e ainda aprimorar a capacidade linguística, produção de textos, valorizar e fortalecer a relação interpessoal e o respeito coletivo, a fim de desenvolver o interesse por autores, escritores e poetas.

Em uma aula na sala de vídeo foi apresentado aos alunos os autores de cada escola literária, e também a escola literária devida a cada série do Ensino Médio de acordo com o CBC (Currículo básico comum). Trabalhando em grupos organizados nas mesas da biblioteca foram apresentadas a eles algumas obras correspondentes as escolas literárias trabalhadas, e com o objetivo de que eles por sua vez buscassem a obra que mais lhe agradava, o bolsista orientava e tirava dúvidas para um primeiro contato com a obra. Com o total sucesso e interesse dos alunos foram criadas dinâmicas de apresentação, para que o grupo apresentasse seu devido autor e obra estudada e assim todos os alunos tinham contato. Ainda nas palavras de Candido (1972, p. 805-806).

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe.

O contato com a literatura não deve ser feito superficialmente, é importante que a literatura traga consigo além de tudo parte da nossa história e cultura que não pode ser apagada e esquecida.

Para exemplificar, uma aula que aconteceu na biblioteca onde trabalhamos a segunda fase do Modernismo usou como autor referência para os alunos do segundo ano do Ensino Médio, Graciliano Ramos e sua obra “Vidas Secas”, as discussões foram elaboradas em função dos interesses dos alunos, e com base nas obras literárias que seriam abordadas, ainda levou-se em conta questões políticas e geográficas. Nesse sentido, houve a necessidade dos alunos em analisar um mapa do Brasil para entender o contexto da obra.

Com a aproximação da obra os alunos criativos tornaram-se criativos. Dessa forma, propostas que já não fossem voltadas para aulas práticas como a textualização das obras, a escrita de poemas, músicas, dança, paródia. O tempo de duração das atividades eram 50 mim, referentes ao tempo de aula de cada turma. Os encontros com o grupo do PIBID ocorriam duas vezes por semana, durante todo período de aula 7:00 às 11:25. As ideias para a realização das atividades foram direcionadas pelo grupo do PIBID. Contudo, os alunos participaram com muitas sugestões, assim o grupo do PIBID/Língua Portuguesa, procurou levar em consideração as ideias dos alunos, tendo uma participação democrática. E para a organização dessas aulas e discussões, levaram-se em torno de cinco aulas para o contato com a obra até o momento em que os alunos se sentissem aptos a escolher a que mais lhe agradavam para o trabalho com as retextualizações, e a partir daí começar a se escolher os gêneros que seriam trabalhados dentro da literatura.

Com o decorrer das aulas e a aproximação dos estilos literários podemos verificar que se tratava de alunos que gostavam de produzir, mas esperava um reconhecimento um retorno a partir do que foi feito para que não fossem simples obras jogadas fora após sua criação.

Foi onde surgiu à ideia de fazer um “sarau literário” no qual tudo isso seria exposto e eles também teriam a oportunidade de mostrar seus talentos na dança, música, teatro e em suas pinturas, cordéis e recitação de poesia.

Assim, surgiu nosso projeto que a princípio cinco alunas do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras foram enviadas para a Escola Estadual Dr. João Batista Hermeto para o desenvolvimento de um projeto inicial de iniciação à docência que consistia em desenvolver com os alunos do Ensino Médio o gosto pela literatura, e abordando ainda a temática “Diversidade”, pretende-se abordar as culturas afro-indígenas nas Literaturas vigentes no Romantismo (mais precisamente na primeira e na terceira geração – conteúdo do 2º ano do Ensino Médio) e no Modernismo (na primeira fase – conteúdo do 3º ano do Ensino Médio), por meio de textos que subsidiarão aulas expositivas que culminarão em debates acerca da temática, de pesquisas (dentro e fora do ambiente escolar) e de atividades na biblioteca da escola, com o objetivo de romper com possíveis preconceitos dos discentes em relação aos afrodescendentes, bem como aos indígenas por meio da Literatura.

O projeto inicial ainda tinha a pretensão de convidar alunos estrangeiros e indígenas para conversarem com os alunos e participarem das discussões a respeito dos textos literários. Esse projeto inicial ainda pretendia realizar uma mostra cultural com apresentações de danças, de comidas típicas, de exposição de utensílios, de roupas, de artigos das culturas trabalhadas, bem como a vinda de alunos estrangeiros e indígenas da Universidade Federal de Lavras para interagir com os alunos e apresentar sua cultura.

Entretanto, diante das dificuldades de ensinar, e sabendo que somos mediadores do processo de ensino aprendizagem, e não somente transferidores de conhecimento. O grupo do PIBID/CAPES/LETRAS teve como projeto final a elaboração de um Sarau literário. Sendo importante definir no que consistia um Sarau o grupo pesquisou e verificou que o Sarau é um evento cultural onde as pessoas se encontram para expressar ou se manifestarem artisticamente. A palavra tem origem no termo latino serus (relativo ao entardecer), porque acontecia, em geral, no fim do dia. Envolve a dança, a poesia, os círculos de leitura, a música, a pintura, o teatro dentre outras atividades. Os Saraus vêm sendo resgatados e reinventados pelas Escolas como uma maneira de fortalecer a identidade da comunidade escolar, promovendo a integração de todos de forma descontraída, criativa e mais envolvente do que a tradicional reunião de pais. É também um momento para a soma de conhecimentos, descobertas e vivências coletivas.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento etc. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”. (PCN/MEC; 2001, p. 23).

Leitura, dança, teatro, música, poesia, contos e causos fizeram parte do cenário deste projeto, objetivando estimular e proporcionar ao aluno contato com os diferentes gêneros de leitura e integrá-lo a uma interdisciplinaridade que envolve literatura brasileira, língua portuguesa e artes.

Diante do exposto, verifica-se a importância cultural do sarau vinculado à literatura, principalmente nas escolas onde os alunos podem vir através do mesmo a desenvolver habilidades artísticas e culturais, além de exercer seu direito à cidadania.

Objetivo geral:

Abordar os princípios pedagógicos fundamentais para a ação educacional que proporcionem ao educando aprender, conhecer, fazer em conviver.

Objetivos específicos:

Verificar os princípios estéticos literários que estimulam criatividade, curiosidade, emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais. Além de trabalhar o eixo temático III do CBC e suas habilidades.

Proporcionar interação entre os alunos e à comunidade escolar da Escola Estadual João Batista Hermeto pelo Sarau Literário, visando A resgatar e desenvolver o hábito de leitura e produção de textos literários, discussão e posicionamento diante do advento da tecnologia de comunicação móvel.

Revisão de literatura:

Oliveira e Souza (2013) verificaram que o sarau literário proporcionou aos alunos expansão do conhecimento e mentalidade crítica, valorização do ser humano e o conhecimento do patrimônio cultural, além do desenvolvimento do vocabulário, concentração, disciplina, respeito e solidariedade. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 49) a dança instituída no ambiente escolar proporciona ao aluno bem-estar e prazer.

A diferença entre a literatura e qualquer outra atividade (porque não se pode dizer, de modo algum, ser ela a única forma de resistir à angústia da existência) é que, ao contrário das demais, que constituem respostas ou reflexos, como a ação, à necessidade de transformar o mundo, a literatura reflete a vida e reflete sobre a vida. Possui, por isso, uma vantagem sobre os demais recursos, na medida em que, por intermédio dela, torna-se possível acompanhar, ao longo do tempo, os diferentes níveis de angústia, numa confrontação que ora se acentua, ora se atenua, mas nunca desaparece na espinha dorsal de cada obra. (LINS, 1980, p. 9-10).

A atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática (BRASIL, 1997, p. 57).

Em relação à música os PCNs (BRASIL, 1997, p. 64) ressaltam: [...] precisamos abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. Composições, improvisações e interpretações são os produtos da música. São benefícios da prática musical ao aluno: a) Interpretar, improvisar e compor demonstrando alguma capacidade ou habilidade; b) Reconhecer

e apreciar os seus trabalhos musicais, de colegas e de músicos por meio das próprias reflexões, emoções e conhecimentos, sem preconceitos estéticos, artísticos, étnicos e de gênero; c) Compreender a música como produto cultural histórico em evolução, sua articulação com as histórias do mundo e as funções, valores e finalidades que foram atribuídas a ela por diferentes povos e épocas.

Interdisciplinaridade de acordo com Cano e Palma (2012) pode constituir um projeto pedagógico importante para a aprendizagem dos alunos e para a ação do professor. Torna-se interessante o desenvolvimento de projetos para questões que surjam no interior do espaço escola, integrados ao seu dia a dia.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens o acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos – que inauguram a vida – como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável à presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição e indispensável. (QUEIRÓS, 2009, p. 01)

Segundo Souza e Sathler (2013) A escola constitui-se num novo espaço de comunicação e inter-relação em que também a oralidade deverá ser revista para atender a esse novo contexto e a esses novos personagens. A promoção de atividades que mostrem a leitura para a manifestação do pensamento pela oralidade em poemas, contos, causos e outros.

Segundo Caldeira (2003, p. 47) a biblioteca escolar visa “[...] proporcionar aos alunos oportunidades de leitura intensa e autônoma, além de incentivar a busca de informação para responder a questionamentos e solucionar problemas [...]”. Acredita-se que a leitura seja o mais importante elemento do imaginário. Ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opiniões, posicionar-se, enfim, exercer desde cedo à cidadania. Desta forma, percebe-se o papel da leitura na formação escolar. Partindo deste princípio e com o apoio da Coordenação Geral.

Resultados e discussões

Na sala de aula foram feitas muitas discussões sobre o tema, e também muitas atividades onde os alunos produziram poesias, pinturas com a temática abordada pelos autores estudados, paródia, poesia de cordel, sonetos, além de lerem em grupos as obras consagradas da literatura brasileira na biblioteca da escola, lá também fizeram atividades sobre os gêneros abordados.

Observa-se que tais atividades evidenciam que, após a apresentação dos benefícios da leitura literária e sua prática do cotidiano, o leitor aluno torna-se protagonista do processo, mesmo que o professor ainda detenha o poder de escolher o tipo de texto que será utilizado em sala de aula. Com a disseminação rápida de celulares e tablets, o livro ainda causa prazer quando visto de seu lugar diferenciado no que tange ao prazer que não é medido pela interferência alheia, além da relação autor-leitor. Ambos constroem sentido para um texto, e nem tudo que é escrito é realmente o que deve ser interpretado, pois a projeção do leitor na obra representa condição mínima para que o objeto literário se diferencie da leitura que fazemos durante as atividades rotineiras.

Durante e após a realização do Sarau Literário os alunos, assim como todos os participantes, adquiriram maior conhecimento e acesso à cultura literária através dos autores estudados, selecionadas e definidos para este projeto: Carlos Drumond de Andrade, Olavo Bilac, Patativa do Assaré, Vinícius de Moraes, Mário Quintana e Cruz e Souza. A escolha desses autores ocorreu por fazerem parte das obras literárias em consonância com o currículo do Ensino Médio, além do que são autores de grande relevância na área, o que determinou a escolha, pois seria importante que os alunos conhecessem esses autores. Dessa forma, pode-se verificar que os resultados foram, já que houve grande envolvimento das turmas no trabalho, e durante todo o projeto, isso vou verificado pela receptividade dos alunos, e também pelas atividades realizadas ao longo do projeto, já que os alunos apresentaram melhoria na leitura e escrita. Além de demonstrarem a responsabilidade que carregam ao expressar opiniões e juízo é redobrada, tendo em vista que a exposição do pensamento através da literatura envolve uma linguagem diferenciada, às vezes, até mais difícil de ser entendida numa primeira leitura. Daí a diferença entre o que se conhece por literatura, mas que não o é realmente.

O trabalho, portanto, teve como proposta beneficiar os alunos. Os jovens percebendo-se inseridos em um contexto de respeito, valorização com oportunidades e possibilidades, conseguem desenvolver suas capacidades de agir e pensar e desenvolver suas habilidades e até mesmo se libertar da timidez, muitas vezes criada dentro do seu núcleo familiar. “Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo” (PCN/MEC, 2001, p. 24), alerta-nos o documento. Tal fato foi observado no presente trabalho, já que os alunos foram capazes de desenvolverem tais habilidades, desenvolvendo assim várias dimensões da linguagem, o que é de grande importância para sua formação não somente enquanto aluno, mas como futuro cidadão.

Escolas literárias e habilidades abordadas

Ao longo do projeto foram vistas todas as escolas literárias pertencentes ao conteúdo programático do Ensino Médio, tendo em vista que a supervisora do pibid possuía turmas em todas as séries do Ensino Médio, e cujo eixo temático III se encontra no CBC, além de várias habilidades terem sido trabalhadas em sala de aula pelos bolsistas junto aos alunos. Dentre os tópicos abordados literatura brasileira: O autor e seu fazer literário ao qual se trabalhou as habilidades de reconhecer um texto ou obra literária, a concepção de autor e o fazer literário que ela apresenta;

Origens da literatura brasileira, nesse tópico foram trabalhadas as habilidades de ler os textos e obras representativas do período, de forma mais produtiva, ou seja, o grupo a todo tempo auxiliava os alunos na leitura e interpretação dos textos, apresentando as características de cada período além do que os alunos reconheceram os textos escritos, identificando em textos literários as obras e a formação da literatura brasileira a seu contexto histórico. Os alunos estabeleceram relações intertextuais, ou seja, a partir dos textos da literatura brasileira lidos conseguiram com a ajuda dos bolsistas relacionar a linguagem literária e produzir novos textos a partir daí, bem como produzir e saber representar a importância de outras manifestações culturais.

A estratégia pedagógica utilizada não foi convencional, haja vista que os alunos produziram outros textos a partir dos textos lidos, e também outras formas artísticas para representar tais textos, como na dança e pintura. O Sarau contribuiu para um ensino mais agradável visto que os alunos apresentavam grandes dificuldades de inferir os textos literários antes do projeto, e após o desenvolvimento das atividades os alunos já passaram a ter o gosto pela literatura brasileira.

No Barroco os alunos reconheceram a importância do Barroco brasileiro, identificando em texto literários as marcas discursivas e ideológicas desse estilo de época e seus efeitos de sentido. Relacionaram ainda as características e a contribuição dos principais autores barrocos para a literatura nacional. Além de se posicionarem como pessoa e como cidadão frente a valores, ideologias e propostas estéticas representadas em obras literárias barrocas.

No Arcadismo os alunos identificaram os textos literários presente no livro didático, bem como as marcas discursivas, relacionando essas marcas ao contexto histórico de sua produção circulação e recepção. Elaboraram textos orais e escritos de análise e apreciação de textos literários árcades.

No Romantismo foi verificada a importância de reconhecer e caracterizar a contribuição dos principais autores românticos nacionais para a literatura brasileira.

No Realismo/Naturalismo e Parnasianismo identificaram-se os efeitos de sentido da metalinguagem e da intertextualidade em textos literários da escola em questão. Também reconheceu os principais autores das escolas literárias.

No Simbolismo identificaram-se os textos literários e as marcas discursivas do movimento.

No Modernismo os alunos reconheceram a importância do modernismo brasileiro para a formação de consciência nacional e consolidação da literatura brasileira. Elaboraram ainda textos literários, paródia, poema, piada etc. Para a realização dessa observação utilizamos o livro didático e também algumas obras selecionadas na biblioteca.

Considerações finais

Após a realização do projeto com a elaboração do Sarau e com o trabalho exaustivo realizado em sala de aula sobre todas as escolas literárias, e em outros ambientes da escola com os alunos. Podem-se tecer algumas considerações finais sobre o projeto dentre elas que os alunos aprenderam muito sobre todos os autores trabalhados, bem como as escolas literárias, além de desenvolver hábito de leitura e de frequentar a biblioteca da escola. Os alunos conheceram os diversos autores da literatura brasileira, desenvolveram uma mentalidade crítica sobre tudo o que era abordado, além de aflorar suas habilidades artísticas e terem acesso a cultura, sendo assim o projeto alcançou os objetivos propostos com êxito.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Língua Portuguesa. Brasília-DF, MEC/SEF, 2001. 144 p.

CALDEIRA, P. T. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, B. S. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 47-50.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo-SP: Duas Cidades, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo-DF, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANO, M. R. O.; PALMA, D. V. Interdisciplinaridade e o ensino de Língua Portuguesa. **A Reflexão e a Prática do Ensino**, São Paulo-SP, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz e Terra. 1981. p. 79.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. Cortez, 2002.

LINS, R. L. A violência na literatura. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro-RJ, n. 58, 1980.

OLIVEIRA, P. V.; SOUZA, T. R. Prática de leitura: a aplicabilidade do Sarau literário no colégio São Francisco Xavier. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25. Florianópolis-SC, 2013. **Anais...** Florianópolis-SC: FEBAB, 2013. p. 1-14.

QUEIRÓS, B. C. **Manifesto por um Brasil literário**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

RAMOS, G. **Vidas secas**. Rio de Janeiro-RJ: José Olympio, 1953.

SOUZA, A. C. P.; SATHLER, C. N. Sarau nas Escolas. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UFGD, 7., Dourados-MS, 2013. **Anais...** Dourados-MS: UFGD, 2013. p. 1-5.

Unidade Didática:

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS

Márcio Rogério de Oliveira Cano

Alexandra Maia Teixeira

Augusto Mancim Imbriani

Everson Nicolau de Almeida

Jenifer Jully Vilela de Oliveira

Silvio Geraldo Ferreira

Maria Eugênia Ferreira de Sá

Introdução

As escolas de ensino de base exercem uma influência na formação dos sujeitos como leitores. Contudo, os métodos de ensino Literatura têm sido baseados em “fichas literárias”, as quais os professores exigem como garantia de leitura de diversas obras trabalhadas de modo descontextualizado.

Ao ingressarmos no Projeto Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tivemos a oportunidade de trabalhar com a disciplina de Literatura, lecionando no Ensino Médio. Por meio de uma abordagem metodológica que visava ser mais dinâmica, abordamos temas transversais, dentre eles as questões referentes às representações étnico-raciais e gênero, a fim de que os temas presentes em obras da literatura dialogassem com os assuntos atuais, proporcionando assim, olhares diversificados. Para tanto, a experiência com o texto literário junto de recursos audiovisuais foram nossas ferramentas para um trabalho que buscou o estabelecimento de diálogos fundamentados nas temáticas literárias aliadas aos temas transversais supracitados.

O projeto teve duração de dois anos e foi uma experiência de grande importância para o nosso crescimento profissional e pessoal. Além disso, observamos que essa experiência se estendeu a todos os alunos da Escola Estadual Dora Matarazzo (Lavras-MG), com os quais partilhamos momentos de encontros e discussões relevantes para a compreensão da literatura inserida em um contexto de formação crítica de leitores e cidadãos agentes em seu meio. Apresentaremos neste breve material de apoio algumas dicas e obras literárias com as quais trabalhamos, a fim de que a nossa experiência seja compartilhada com professores, alunos e todos os membros da comunidade escolar.

Para começo de conversa, o que é literatura?

“Arte literária é mimese (imitação); é a arte que imita pela palavra”. (*Aristóteles, Grécia Clássica*)

“A literatura é a expressão da sociedade, como a palavra é a expressão do homem” (*Louis de Bonald, pensador e crítico do Romantismo francês, início do século XIX*)

“A literatura é arte e só pode ser encarada como arte. É a arte pela arte”. (*Doutrina da “arte pela arte”, fins do século XIX*)

“O poeta sente as palavras ou frases como coisas e não como sinais, e a sua obra como um fim e não como um meio; como uma arma de combate”. (*Jean-Paul Sarte, filósofo francês, século XX*)

“A poesia existe nos fatos”. (**Oswald de Andrade, século XX**)

Dentre os vários conceitos de literatura, abordamos a arte literária como aquela que tem por finalidade recriar a realidade a partir da visão de determinado autor, com base em seus sentimentos, seus pontos de vista sobre determinados assuntos e suas técnicas narrativas, de acordo com o contexto no qual se deu a produção de determinada obra. O que difere a literatura das outras manifestações é a matéria-prima: a palavra que transforma a linguagem utilizada e seus meios de expressão. Entretanto, não se pode pensar ingenuamente que literatura é um “texto” publicado em um “livro”, porque sabemos que nem todo texto e nem todo livro publicado são de caráter literário. Para explicarmos as relações de produção literária, nos valemos do poema abaixo:

Autopsicografia

Fernando Pessoa

*O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*

*E os que lêem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.*

*E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração*

Percebemos que a literatura auxilia em uma formação mais ampla do cidadão, podendo também proporcionar-lhe uma posição significativa como sujeito dentro de um determinado contexto, uma vez que os textos literários possibilitam leituras mais amplas e distintas de mundo, pela abordagem de temáticas diversas que fomentam a criticidade do leitor, auxiliando na compreensão das relações históricas, sociais, políticas e culturais.

O que é ludicidade?

As atividades lúdicas inseridas em qualquer disciplina não se restringem somente ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, criatividade e interação dos envolvidos. O lúdico faz parte da atividade humana caracterizada por ser espontâneo, funcional, prazeroso e satisfatório.

Na atividade lúdica, o importante não é apenas o produto da atividade ou o resultado que ela renderá, mas também o momento vivenciado, o que possibilita ao professor e aos alunos a vivência da experiência, ao invés de terem contato com relatos de outras experiências. Para que as experiências fossem ampliadas e vividas em sala de aula, inserimos músicas, vídeos e teatro como recursos para expandir as possibilidades metodológicas de trabalho com a literatura.

1. Ludicidade

Significado de **Ludicidade** Por [Dicionário inFormal \(SP\)](#) em 02-09-2012

Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros.

O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo).

O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer.

Como inserir a ludicidade no ensino de literatura?

Ao inserirmos nas aulas de literatura métodos lúdicos, contribuímos para que houvesse um cultivo do gosto pela leitura, pelo afloramento da sensibilidade ao objeto literário, a fim de que tais elementos desaguassem na possibilidade de uma leitura mais crítica do mundo por parte dos alunos. A criatividade serviu para que os alunos desenvolvessem percepções e leituras críticas do texto e do contexto em que estão inseridos e isso ajudou no aumento do interesse pela disciplina. Assim, a interação feita com eles por meio de músicas, vídeos, debates, obras clássicas da literatura produzidas em formatos alternativos, com o intuito de criar uma atmosfera de diálogo, possibilitou a manifestação da linguagem em suas multimodalidades e do comprometimento dos sujeitos com seu meio.

Pensando na possibilidade de comparação entre a literatura com outras manifestações da linguagem, trabalhei o poema abaixo com a música que o segue para exemplificar tal relação de intertextualidade:

Catar Feijão

João Cabral de Melo Neto

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.*

Linhas Tortas **Gabriel O Pensador**

*Alguns às vezes me tiram o sono
Mas não me tiram o sonho
Por isso eu amo e declamo, por isso eu canto e componho
Não sou o dono do mundo, mas sou um filho do dono
Do verdadeiro Patrão, do verdadeiro Patrono*

*E aí, Gabriel, desistiu do cachê?
Cancelei um trabalho aí pra não me aborrecer
Explica melhor, o que foi que você fez?
Tá, tudo bem, eu explico pra vocês*

*Tudo começou na aula de português
Eu tinha uns cinco anos, ou talvez uns seis
Comecei a escrever, aprendi a ortografia
Depois as redações, para a nossa alegria
Professora dava tema-livre, eu demorava Pra escolher um*

tema, mas depois eu viajava E nessas viagens os personagens surgiam Pensavam, sentiam, choravam, sorriam Aí a minha tia-avó, veja só você Me deu de aniversário uma máquina de escrever Eu me senti um baita jornalista, tchê Que nem a minha mãe, que trabalhava na TV Depois, já aos quinze, mas com muita timidez Fiquei muito sem graça com o que a professora fez Ela pegou meu texto e leu pra turma inteira ouvir Até fiquei feliz, mas com vontade de fugir Então eu descobri que já nasci com esse problema Eu gosto de escrever, eu gosto de escrever, crer, ver Ver, crer, eu gosto de escrever e escrevo até até poema.

*Meu Pai, eu confesso, eu faço prosa e verso
Na feira eu vendo livro, no show eu vendo ingresso
Na loja eu vendo disco, já vendi mais de um milhão
Se isso for um crime, quero ir logo pra prisão (...)*

O uso do poema e da música exemplificados acima proporcionou uma abordagem mais abrangente em relação à produção literária, estabelecendo relações com contos, crônicas, por meio da utilização de recursos teatrais e audiovisuais. Além de propor aulas com mais discussões e debates sobre textos literários, nos nossos encontros foram criadas formas metodológicas mais dinâmicas, trazendo os alunos para a posição de agentes no processo de construção do conhecimento.

Outro exemplo de trabalho de comparação da literatura e outras linguagens feito com os alunos, segue abaixo:

Amor é um Fogo que Arde sem se Ver
Luís Vaz de Camões

*Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.*

*É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se e contente;
É um cuidar que ganha em se perder;*

*É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

Monte Castelo
Legião Urbana

*Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria.*

*É só o amor! É só o amor
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece*

*O amor é o fogo que arde sem se ver
ferida que dói e não se sente
um contentamento descontente
É dor que desatina sem doer*

*Ainda que eu falasse
A língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria (...)*

1 Coríntios 13

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria. O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece.

Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal;

Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade;

Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta.

O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão; havendo ciência, desaparecerá;

Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos;

Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.

Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino.

Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido.

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor; estes três, mas o maior destes é o amor.

Debates nas aulas de literatura

Através de debates e discussões realizadas, percebemos que as aulas de literatura aconteciam de forma cada vez mais dinâmica, uma vez que os alunos se afeiçoavam pelo modo como trabalhávamos, demonstrando interesse, e sentindo-se mais tranquilos para expor suas opiniões e argumentos. A nossa adequação lingüística ao ambiente escolar e ao modo de organização social dos alunos, fazia com que as interações e participações ficassem mais intensas.

Os alunos participaram de diversos debates que possibilitavam sua formação crítico-social, por meio de relações históricas e relatos que dialogam com a experiência social vivida por eles, o que gerava

sempre em uma reflexão crítica em torno das conjunturas sociais, culturais, políticas e ideológicas que perpassam suas vivências cotidianas.

Por trás de cada poema, palavra, letra de música, cada sinal de pontuação, existe uma possibilidade infinita de interpretações. A interação entre texto e leitor, o diálogo com a arte e a integração dos sujeitos com o meio social auxiliam o cidadão a encarar de forma diferente o seu entorno. Os debates e discussões tiveram por finalidade mostrar que as obras trabalhadas eram vistas de diferentes formas por cada aluno e isso fez com que a interdisciplinaridade aproxima os alunos do universo literário.

Entendendo o papel da escola e da literatura de como formadoras de leitores de textos e de agentes em contextos distintos, escolhemos trabalhar com os alunos da escola Dora Matarazzo, no ano de 2015, a questão da mulher na literatura. A cada semana o trabalho foi dirigido de uma forma diferente.

Iniciamos o projeto seguindo a ordem histórica das escolas literárias. Assim, no Trovadorismo trabalhamos a doutrinação feminina presente nas cantigas de amor, amigo e escárnio. Doutrinação esta que aparecia das mais variadas formas, ora a musa só era merecedora de tal amor por ter esta ou aquela qualidade, ora a mulher era feia (referência à cantiga Dona Fea) porque tinha se queixado por não ter sido louvada. Passamos para a questão da violência sexual e da culpabilização da vítima ao abordarmos textos de Gil Vicente (Sim, assédio sexual lá no século XVI!).

Já em Shakespeare, em sua famosa obra *Romeu e Julieta*, fizemos uma leitura conjunta com os alunos de alguns trechos e identificamos vários sinais de doutrinação feminina, mas aí vocês podem pensar –*Mas olha o tempo em que a peça foi escrita!* – ao que respondemos, –*Sim, tal fato não só não foi ignorado, como foi usado como ponto de debate com os alunos, gerando questionamentos do tipo “Esses pensamentos ainda estão em voga em nossa sociedade?”*”.

Ao estudarmos o Renascimento, paramos na chegada do europeu em terras brasileiras e a sua estupefação com o que viu aqui, principalmente no que viu aqui em relação a mulheres. Trabalhamos, então, a questão de estranhamento e questões como sexualização feminina.

A partir desse ponto, verificamos que os alunos já haviam adquirido autonomia para entrar mais em contato com o texto em si e, assim, passamos a organizar nossas aulas em grupos de leitura e debate. Cada bolsista do PIBID se responsabilizava em trabalhar com um grupo de até oito alunos da escola.

Vista a proximidade do fim do semestre letivo, percebemos a necessidade de escolher quais escolas literárias trabalhar e quais escritoras levar para os alunos. Assim, optamos por focar o Barroco e o Romantismo, destacando cada uma de suas peculiaridades dessas escolas e trazendo uma autora feminina

que abordasse as mesmas temáticas. Por exemplo: ao abordarmos a questão da dualidade presente na escrita barroca, levamos Cecília Meireles com o seu poema “Discurso” questionando Deus, o papel do poeta e o conhecimento humano. Embora a autora não esteja inserida no período Barroco, a perspectiva temática se relaciona e exemplifica com uma linguagem mais atual essa característica barroca.

Outro exemplo que podemos elencar é a questão do nacionalismo presente na primeira fase do Romantismo, que exemplificamos e comparamos com o regionalismo presente na crônica “Pátria Amada” da autora Raquel de Queiroz. Um exemplo que ilustra bem um dia cronismo temático foi a abordagem do período de escravidão no Brasil, presente na obra de Castro Alves para a qual levamos trechos da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que fala de uma escravidão recente, a fome.

Uma preocupação que perpassava a elaboração das aulas era a disponibilidade de obras com as quais trabalhávamos no acervo da biblioteca da escola. Tentamos ao máximo trabalhar com obras disponíveis no local, mas não foi sempre possível.

Fragmento Livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus

13 de maio. Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes expiatorios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

– Viva a mamãe!

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandei-lhe um bilhete assim:

– “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude catar papel. Agradeço, Carolina”.

...Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um

pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome.

Teatro como recurso didático: a dramatização do poema

teatro

substantivo masculino

1. *teat* lugar ou edifício destinado à apresentação de obras dramáticas, óperas ou outros espetáculos públicos.
2. *p.met. teat* o ofício ou a arte teatral.
"atua no t. desde pequena"

Feedback

Ao final de cada ano de projeto, resolvemos trabalhar com o teatro, uma vez que o teatro é uma manifestação artística e a obra literária quando lida ou recitada é literatura, somente quando é representada passa a ser teatro. Assim, temos formas de arte que se relacionam.

Juntamente com os alunos que quiseram participar do teatro, oferecemos sugestões acerca de qual texto/poema representaríamos e chegamos a decisão de fazermos uma releitura cênica de poemas. No primeiro ano encenamos o poema “*O Navio Negreiro*” de Castro Alves, e no segundo ano, “*Morte e Vida Severina*” de João Cabral de Melo Neto.


Os alunos puderam se integrar ao universo literário e cênico, de maneira lúdica e ao mesmo tempo crítica, tomando decisões e fazendo escolhas em relação a encenação dos poemas. Por isso, desde a montagem das peças teatrais até a encenação e apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos eventos de culminância, a base reflexiva sobre a perspectiva social das obras escolhidas e a ludicidade em atividades artísticas estiveram entrelaçadas, visando a formação literária, crítica e cidadã dos alunos. Deste modo, os alunos tiveram uma autêntica experiência literária, além de mostrarem a sua criatividade e exercerem autonomia na escolha dos elementos literários e cênicos apresentados nos eventos FEPEN (Festival da Poesia Encenada) e na culminância anual dos projetos do PIBID.

Ao fim do projeto, os alunos foram convidados a fazer parte do teatro, escrever poemas, compor músicas ou desenhar. Algumas das obras produzidas vocês podem visualizar no fim desse texto. Esperamos

que tais obras mostrem a vocês o mesmo que mostraram a nós, adolescentes de 16 anos exercendo e respeitando seus papéis de cidadãos.

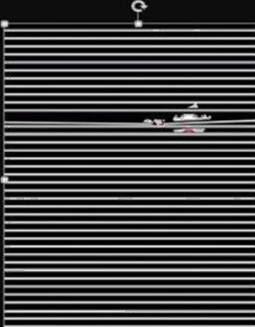
Como ousa dizer que mulher
É fraca, se apenas com um olhar
Uma guerra ela pode desarmar.
Sinto muito em lhe dizer que foi
Ela que sentiu a dor ao ver o filho
Nascer.
Então tenta se conformar que mulher
Não nasceu só para cozinhar,
Mas sim pra fazer o que quiser
Porque ela é o que é
Né, Mulher?

Pamela Patriarca
Dora Matarazzo
2°C

A black and white illustration of a woman with a determined expression, her right arm raised in a fist. She has dark hair and is wearing a top with a red heart on it.


Ando, ando, ando.
Buscando meu amor perdido.
Mas por que ainda estou buscando o
Desconhecido?
Duvido, duvido, duvido.
Será eu mesmo o desaparecido?
Ou será o amor decidindo ficar
Escondido?

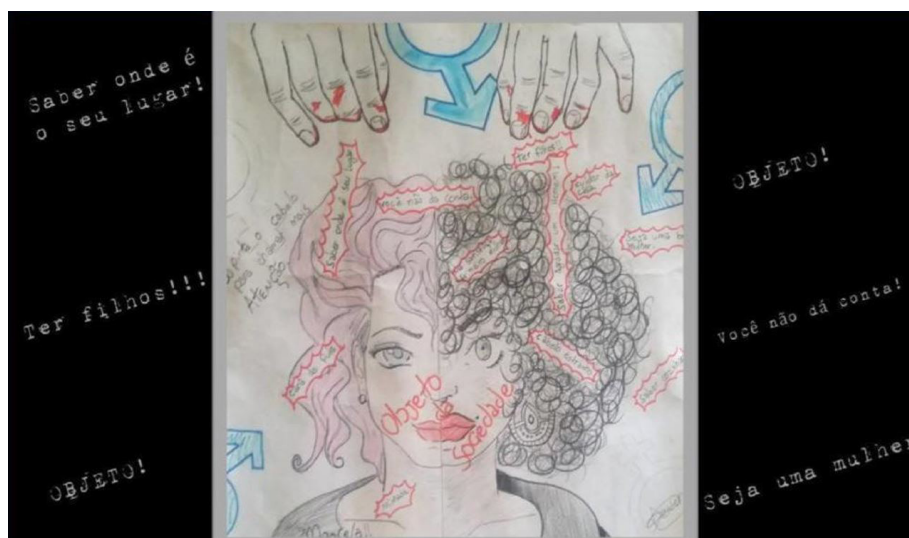
Dener Gabriel
Dora Matarazzo
2° B

A black and white illustration of a window with horizontal blinds. A small light fixture is visible above the window.

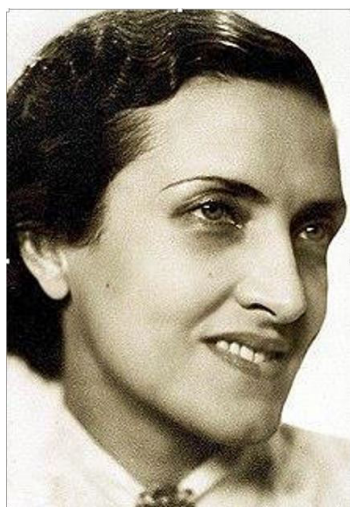
Acordando às 4 ou talvez às 6 pra poder viver tudo aquilo outra vez.
Cansada dos maus tratos e opressões da sociedade, ela só queria um pouco
igualdade.
Obrigada ela não é, na verdade nunca foi.
Cansada de um mundo onde só se completa com dois, ela queria viver sem
se preocupar na verdade ela queria só se amar.

Refrão
Acende a luz na escuridão.
Mulher não foi feita pra viver na opressão.

A colorful illustration of three women. The woman on the left has her fist raised. The woman in the middle is wearing a headscarf. The woman on the right is also wearing a headscarf and has her fist raised.



Autores trabalhados no decorrer dos dois anos do projeto



CECÍLIA MEIRELES

(Rio de Janeiro, 7 de novembro de 1901 — Rio de Janeiro, 9 de novembro de 1964). Foi uma jornalista, pintora, escritora e professora brasileira. Considerada uma das vozes femininas mais importante da literatura brasileira.

*“...Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda...”*

Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/ceciliameireles/>>
Acesso em: 30/05/2016



RACHEL DE QUEIROZ

(Fortaleza, 17 de novembro de 1910 — Rio de Janeiro, 4 de novembro de 2003) Autora de destaque na ficção social nordestina. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Em 1993, foi a primeira mulher galardoada com o Prêmio Camões. Ingressou na Academia Cearense de Letras no dia 15 de agosto de 1994, na ocasião do centenário da instituição.

*“Eis que temos aqui a Poesia,
a grande Poesia.
Que não oferece signos
nem linguagem específica, não respeita
sequer os limites do idioma. Ela flui, como um rio.
como o sangue nas artérias,
tão espontânea que nem se sabe como foi escrita.
E ao mesmo tempo tão elaborada -
feito uma flor na sua perfeição minuciosa,
um cristal que se arranca da terra
já dentro da geometria impecável
da sua lapidação. (...)”*

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/racheldequeiroz/>

Acesso em: 30/05/2016



CAROLINA MARIA DE JESUS

Nascida em Sacramento (MG), Carolina mudou-se para a capital paulista em 1947, momento em que surgiam as primeiras favelas na cidade. Trabalhava como catadora e registrava o seu dia-a-dia nos cadernos que achava nas ruas. Apesar do pouco estudo, tendo cursado apenas as séries iniciais do primário, ela reunia em casa mais de 20 cadernos com testemunhos sobre o cotidiano da favela, um dos quais deu origem ao livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, publicado em 1960. Após o lançamento, seguiram-se três edições, com um total de 100 mil exemplares vendidos, tradução para 13 idiomas e vendas em mais de 40 países.

“Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade”.

Disponível em:

<http://www.suapesquisa.com/carolinamdejesus>



LUÍS VAZ DE CAMÕES

Filho de Simão Vaz de Camões e de Ana de Sá e Macedo, nasceu por volta de 1524/1525 e faleceu em 1580 no dia 10 de Junho em Lisboa. Em guerra, como soldado perdeu o olho direito

– perda referida na *Canção lembrança da longa Saudade*.

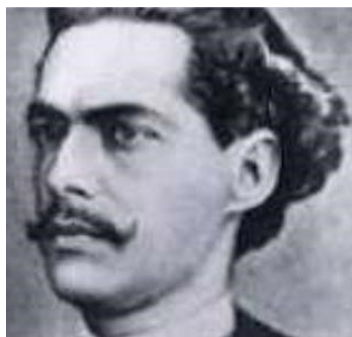
Quando regressou a Lisboa foi preso, em 1552, saindo um ano depois perdoado pelo agredido e pelo rei, como se lê numa carta que este enviou para a Índia para onde foi nesse mesmo ano.

Segundo alguns autores, terá sido nessa altura que compôs o primeiro canto dos *Os Lusíadas*.

Em 1569, após 16 anos regressou a Lisboa, e três anos mais tarde publicou a primeira edição de *Os Lusíadas*. Camões morreu doente e na miséria no dia 10 de Junho. Um seu amigo mandou-lhe inscrever na campa rasa um epitáfio significativo: “Aqui jaz Luís de Camões, príncipe dos poetas do seu tempo. Viveu pobre e miseravelmente, e assim morreu”.

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/luisdecamoes/>

Acesso em: 30/05/2016



CASTRO ALVES

Antônio Frederico de Castro Alves foi um importante poeta brasileiro do século XIX. Nasceu na cidade de Curralinho (Bahia) em 14 de março de 1847.

No período em que viveu (1847-1871), ainda existia a escravidão no Brasil. O jovem baiano, simpático e gentil, apesar de possuir gosto sofisticado para roupas e de levar uma vida relativamente confortável, foi capaz de compreender as dificuldades dos negros escravizados.

Manifestou toda sua sensibilidade escrevendo versos de protesto contra a situação a qual os negros eram submetidos. Este seu estilo contestador o tornou conhecido como o “Poeta dos Escravos”.

Aos 21 anos de idade, mostrou toda sua coragem ao recitar, durante uma comemoração cívica, o *Navio Negreiro*. A contragosto, os fazendeiros ouviram-no clamar versos que denunciavam os maus tratos aos quais os negros eram submetidos.

Além de poesia de caráter social, este grande escritor também escreveu versos líricos-amorosos, de acordo com o estilo de Vítor Hugo. Pode-se dizer que Castro Alves foi um poeta de transição entre o Romantismo e o Parnasianismo.

Este notável escritor morreu ainda jovem, antes mesmo de terminar o curso de Direito que iniciara, pois, vinha sofrendo de tuberculose desde os seus 16 anos.

Principais obras:

Navio Negreiro (1869)

Espumas Flutuantes (1870)

A Cachoeira de Paulo Afonso (1876)

Os Escravos, (1883)

Hinos do Equador, em edição de suas Obras Completas (1921)



GIL VICENTE

Gil Vicente (1465-1536) foi um dramaturgo e poeta português. Criador de vários autos é considerado o maior representante do teatro popular em Portugal.

Gil Vicente (1465-1536) nasceu em Guimarães, Portugal no ano de 1465. Seu nome apareceu pela primeira vez, em 1502, quando encenou a peça “Auto da Visitação” ou “Monólogo do Vaqueiro”, em homenagem ao nascimento do príncipe D. João, futuro D. João III. O monólogo tinha sido escrito em castelhano, em que um simples homem do campo expressa sua alegria pelo nascimento do herdeiro, desejando-lhe felicidade.

Gil Vicente escreveu mais de quarenta peças, algumas em espanhol e muitas em português, onde criticou de forma impiedosa toda a sociedade de seu tempo.

De sua observação satírica não deixou ninguém de fora, papa, rei, clero feiticeiras, alcoviteiras, judeus, moças casadoras e agiotas. Sua galeria de tipos é rica e variada. Vários tipos foram ridicularizados: a imperícia dos médicos – *Farsa dos Físicos*, a prática das feiticeiras – *Auto das Fadas*, o comportamento do clero – O Clérigo da Beira, entre outros.

Gil Vicente faleceu em Évora, Portugal, no ano de 1536.

Principais obras:

Farsa de Inês Pereira

Auto da Beira
O Clérigo da Beira

Trilogia das Barcas (Auto das Barcas do Inferno, Auto da Barca do Purgatório e Auto da Barca da Glória).

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/biografias/castroalves.htm>

Acesso em: 30/05/2016



WILLIAM SHAKESPEARE

Nasceu em 23 de abril de 1564, na pequena cidade inglesa de Stratford-Avon. Nesta região começa seus estudos e já demonstra grande interesse pela literatura e pela escrita. Com 18 anos de idade casou-se com Anne Hathaway e, com ela, teve três filhos. No ano de 1591 foi morar na cidade de Londres, em busca de oportunidades na área cultural. Começa a escrever sua primeira peça, *Comédia dos Erros*, no ano de 1590 e termina quatro anos depois. Nesta época escreveu aproximadamente 150 sonetos.

Embora seus sonetos sejam até hoje considerados os mais lindos de todos os tempos, foi na dramaturgia que ganhou destaque. No ano de 1594, entrou para a Companhia de Teatro de Lord Chamberlain, que possuía um excelente teatro em Londres. Neste período, o contexto histórico favorecia o desenvolvimento cultural e artístico, pois a Inglaterra vivia os tempos de ouro sob o reinado da rainha Elisabeth I. O teatro deste período, conhecido como teatro elisabetano, foi de grande importância. Escreveu tragédias, dramas históricos e comédias que marcam até os dias de hoje o cenário teatral.

No ano de 1610, retornou para Stratford, sua cidade natal, local onde escreveu sua última peça, *A Tempestade*, terminada somente em 1613. Em 23 de abril de 1616 faleceu o maior dramaturgo de todos os tempos, de causa ainda não identificada pelos historiadores.

Principais obras:

Tito Andrônico;

Romeu e Julieta;

Otelo;

Hamlet.

O Mercador de Veneza

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/shakespeare/>

Acesso em: 30/05/2016



JOÃO CABRAL DE MELO NETO

João Cabral de Melo Neto nasceu no Recife, em 1920. Em 1940 vai com a família para o Rio de Janeiro, e é lá que conhece o círculo de intelectuais que o acompanharia, nomes como Carlos Drummond de Andrade e Murilo Mendes foram apresentados ao escritor.

Apenas dois anos depois, em 1942, marcou a publicação de *Pedra do Sono*, que seria seu primeiro livro. No mesmo ano passa a morar na cidade do Rio de Janeiro e frequenta os mesmos lugares que os intelectuais cariocas, no centro da cidade. Publica *Os três mal-amados* na Revista do Brasil e em 1945 publica *O engenheiro*.

No ano seguinte, faz concurso para ser diplomata e começa a trabalhar no Departamento Cultural do Itamaraty. Por causa da vida de diplomata, muda-se para Barcelona e Londres, mas sem nunca deixar de lado os escritos. *O cão sem plumas* e *O rio são frutos dessa época*, além disso, tomou posse na Academia Brasileira de Letras em 1969. O retorno ao Brasil só aconteceu em 1987, quando finalmente voltou a residir no Rio de Janeiro.

Ganhou diversos prêmios, dentre eles: o Prêmio José de Anchieta, de poesia, do 4o Centenário de São Paulo; o Prêmio Olavo Bilac, da Academia Brasileira de Letras; o Prêmio de Poesia do Instituto Nacional do Livro e o Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro. Em 1990, João Cabral se aposentou no posto de Embaixador, e em 1999, faleceu aos 79 anos.

Principais obras:

Pedro do sono (1942);

engenheiro (1945);

O cão sem plumas (1950);

Poemas escolhidos (1963);

A educação pela pedra (1966).

Disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/joao_cabral_de_melo_netto/biografia

Acesso em: 30/05/2016



FERNANDO PESSOA

Fernando Pessoa (1888-1935) nasceu em Lisboa, Portugal, no dia 13 de junho de 1888. Ficou órfão de pai aos 5 anos de idade. Seu padrasto era o comandante João Miguel Rosa, que foi nomeado cônsul de Portugal em Durban, na África do Sul. Acompanhando a família na África, Fernando recebeu educação inglesa. Estudou em colégio de freiras e na Durban High School.

Fernando Pessoa foi vários poetas ao mesmo tempo. Tendo sido “plural” como se definiu, criou vários poetas, que conviviam nele. Cada um tem sua biografia e traços diferentes de personalidade. Os poetas não são pseudônimos e sim heterônimos, isto é, indivíduos diferentes, cada qual com seu mundo próprio, representando o que angustiava ou encantava seu autor.

Criou entre outros heterônimos, Alberto Caeiro da Silva, Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Bernardo Soares. Caeiro é considerado naturalista e cético; Reis é um classicista, enquanto Campos tem um estilo associado ao do poeta norte-americano Walt Whitman.

Em 1915, liderou um grupo de intelectuais, entre eles Mário de Sá Carneiro e Almada Negreiros. Fundou a revista Orfeu, onde publicou poemas que escandalizaram a sociedade conservadora da época. Os poemas “Ode Triunfal” e “Opiário”, escritos por “Álvaro de Campos”, causaram reações violentas contra a revista. Fernando Pessoa foi chamado de louco.

Fernando Pessoa mostrou muito pouco de seu trabalho em vida. Em 1934 candidatou-se com a obra “Mensagem”, um dos poucos livros publicados em vida, ao prêmio de poesia do Secretariado Nacional de Informações de Lisboa, sua obra ficou em segundo lugar.

Fernando António Nogueira Pessoa morreu em Lisboa, Portugal, no dia 30 de novembro de 1935.

Obras Publicadas em Vida:

35 Sonnets (1918)

Antinous (1918)

English Poems, I, II e III (1921)

Mensagem (1934)

Disponível em: http://www.e-biografias.net/fernando_pessoa/

Acesso em: 30/05/2016



MACHADO DE ASSIS

Joaquim Maria Machado de Assis é considerado um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Nasceu no Rio de Janeiro em 21/6/1839, filho de uma família muito pobre. Mulato e vítima de preconceito, perdeu na infância sua mãe e foi criado pela madrasta. Superou todas as dificuldades da época e tornou-se um grande escritor.

Na infância, estudou numa escola pública durante o primário e aprendeu francês e latim. Trabalhou como aprendiz de tipógrafo, foi revisor e funcionário público.

Publicou seu primeiro poema intitulado Ela, na revista Marmota Fluminense. Trabalhou como colaborador de algumas revistas e jornais do Rio de Janeiro. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de letras e seu primeiro presidente.

Podemos dividir as obras de Machado de Assis em duas fases: Na primeira fase (fase romântica) os personagens de suas obras possuem características românticas, sendo o amor e os relacionamentos amorosos os principais temas de seus livros. Desta fase podemos destacar as seguintes obras: Ressurreição (1872), seu primeiro livro, A Mão e a Luva (1874), Helena (1876) e Iaiá Garcia (1878).

Na Segunda Fase (realista), Machado de Assis abre espaços para as questões psicológicas dos personagens. É a fase em que o autor retrata muito bem as características do realismo literário. Machado de Assis faz uma análise profunda e realista do ser humano, destacando suas vontades, necessidades, defeitos e qualidades. Nesta fase destaca-se as seguintes obras: Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), Quincas Borba (1892), Dom Casmurro (1900) e Memorial de Aires (1908).

Machado de Assis também escreveu contos, tais como: Missa do Galo, O Espelho e O Alienista. Escreveu diversos poemas, crônicas sobre o cotidiano, peças de teatro, críticas literárias e teatrais.

Machado de Assis morreu de câncer, em sua cidade natal, no ano de 1908.

Principais obras:

Helena (1876)

Iaiá Garcia (1878)

Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881)

Quincas Borba (1891)

Dom Casmurro (1899)

Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/machadodeassis/>

Acesso em: 30/05/2016

Referências Gerais:

JESÚS, C. M. **Quarto de despejo**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

MEIRELES, C. **Poesias completas: viagem, vaga música**. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1973.

QUEIROZ, R. **Melhores crônicas Rachel de Queiroz**. São Paulo-SP: Global Editora, 2015.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta: texto integral**. Tradução de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo-SP: Martin Claret, 2011.

VICENTE, G. **Farsa de Inês Pereira**. São Paulo-SP: Ateliê Editorial, 1999.

Unidade Didática:

JORNAL E LEITURA CRÍTICA

Márcio Rogério de Oliveira Cano

Alice Vidal Vasconcelos Batista

Anna Gabriela Rodrigues Cardoso

Joice Almeida

Vinícius Nogueira Rezende

O Jornal do Jornal

Baseando-nos no o Eixo 1 de formação para o Ensino Médio do BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que “diz respeito à adoção, pelos/pelas estudantes, de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da análise crítica de fatos e situações” (BRASIL, 2016, p. 493) objetiva-se desenvolver o senso crítico dos alunos em decorrência das atividades propostas. Além disso, procura-se promover o estudo do jornal com ênfase no gênero notícia, incluindo leitura, análise de textos, debates e produções textuais; tendo em vista que, nesse momento da aprendizagem que é o Ensino Médio, “a abordagem de gêneros textuais cada vez mais formalizados e complexos adensa-se pelo exercício mais detido de análise das escolhas linguístico-discursivas que os textos exibem, o que deve levar a diálogos mais aprofundados e críticos com os textos” (BRASIL, 2016, p. 509), o que corrobora com o objetivo principal desse estudo, anteriormente explícita.

A Estrutura

23/06/2016

Labras, Minas Gerais.

Recomenda-se, primeiramente, apresentar o gênero notícia e sua estrutura aos alunos, visto que já na avaliação diagnóstica eles terão contato com manchetes de notícias. Para tanto, vale lançar mão de uma aula expositiva, em que o professor se encarregará de detalhar a estrutura composicional do gênero, como a seguir:

1 - Título Principal ou Manchete – responsável por sintetizar a notícia e também por chamar a atenção para ela.

Mutação genética ligada à esclerose múltipla é identificada por cientistas

2 - Título Auxiliar – responsável por, como o próprio nome já diz, auxiliar o título principal, quando esse não é o bastante. Trata-se de um constituinte opcional.

Descoberta permite avanços nas pesquisas de tratamentos.
A doença é degenerativa e atinge 2,5 milhões de pessoas no mundo.

3 - Lide (ou Lead) – responsável por resumir os principais pontos da notícia. Trata-se do primeiro parágrafo que responderá a perguntas como: O Que? Quem? Quando? Onde? Como? Porque?

Pela primeira vez pesquisadores canadenses identificaram uma mutação genética que está ligada diretamente à esclerose múltipla. A doença é degenerativa e atinge 2,5 milhões de pessoas no mundo.

4 - Corpo da Notícia – trata-se da parte da notícia em que serão detalhadas “todas” as informações concernentes a ela.

Pesquisadores da universidade de British Columbia, no Canadá, descobriram a mutação em um gene chamado NR1H3 em cinco pessoas da mesma família. Todos esses pacientes têm esclerose múltipla avançada.

A doença atinge o sistema nervoso central e entre os sintomas estão dor muscular, tremores, tontura e até paralisia. Tudo isso acontece porque o sistema imunológico do paciente ataca a mielina, que é uma espécie de sistema de isolamento dos nervos. Sem a mielina, a transmissão dos impulsos nervosos entre o corpo e o cérebro fica prejudicada.

Os cientistas concluíram que as pessoas que carregam a mutação genética têm 70% de chance de desenvolver a esclerose múltipla. Todas essas descobertas vão permitir que os pesquisadores entendam melhor como a doença funciona e desenvolvam tratamentos eficazes para os estágios mais avançados.

¹Notícia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/06/mutacao-genetica-ligada-esclerose-multipa-e-identificada-por-cientistas.html>> Acesso em: maio, 2016.

Cine-Debate – Avaliação Diagnóstica

23/06/2016

Labras, Minas Gerais.

Propõe-se que os alunos assistam ao filme “O Abutre”(2014)¹ e a partir dele, posteriormente, façam um debate a respeito do principal tema do filme, que é a manipulação dos fatos em prol da audiência e do lucro. É importante traçar uma ponte entre o tema do filme e a realidade jornalística atual, para tanto, sugere-se o uso das manchetes de notícias que seguem (2^a e 3^a), retiradas de um mesmo jornal, porém de cadernos diferentes.

Embora o professor deva agir apenas como moderador e não como debatedor, espera-se que o debate gire em torno de questões como a relação da mídia com a verdade; a manipulação e os motivos por traz dela, a existência (ou não) dela em nossa mídia atual; a informatividade dos jornais; a fonte jornalística; sensacionalismo; entre outras inúmeras coisas...

Vale ressaltar que o cine-debate, além de uma atividade contextualizadora, possibilitará uma análise diagnóstica de cada aluno e conseqüentemente de cada turma. Para que o professor tenha

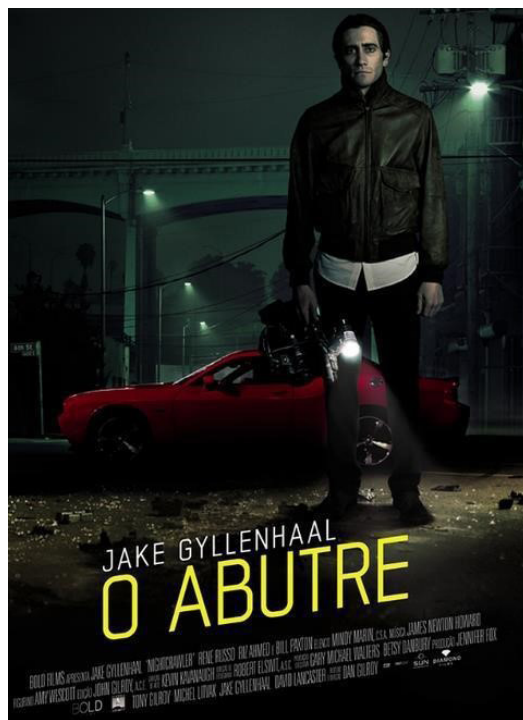
um registro das percepções de cada aluno acerca das questões discutidas e possa então focalizar as questões mais pertinentes, recomenda-se, posteriormente ao debate, a aplicação de uma análise com as seguintes questões:

O filme “O Abutre” procura mostrar as relações da mídia com a verdade e a manipulação dessa verdade. Como você pode ver essa afirmação no filme?

Acredita-se que o jornal pode ser tratado como base de informatividade para a vida e que são formadores de opinião, porém, esse poder pode ser usado a favor de determinadas ideologias. Você acredita nisso? Por que?

Sobre as duas manchetes de notícias que foram observadas:

- Elas tratam do mesmo assunto? Se sim, qual é esse assunto?
- Pode-se dizer que as notícias dizem a mesma coisa sobre o mesmo assunto?



Você lê e/ou assiste jornal? Se sim, qual jornal? Por que você lê/ assiste? Se não, por que você não lê/ assiste?

Para você, qual é a importância dos jornais, nos dias atuais?

Depois de assistir ao filme, sua visão em relação à mídia mudou? Responda tentando utilizar as reportagens como exemplo.

esporte

copa américa brasileiro libertadores copa do brasil copa-18 seleção rio-16

Insatisfação com a Copa cresceu após vexame da seleção, aponta Datafolha

leia também

Federação Alemã lamenta dança de jogadores em referência a argentinos

PUBLICIDADE

Manchete de notícia. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2014/07/1487070-insatisfacao-com-a-copa-cresceu-apos-vexame-da-selecao-aponta-datafolha.shtml>> Acesso em: 05 maio 2016.

Manchete de notícia. <<http://politica.estadao.com.br/blogs/marcelo-moraes/2014/07/16/pesquisa-mostra-aumento-de-apoio-a-copa-e-grande-decepcao-com-selecao-brasileira/>>. Acesso em: 05 maio 2016.

A Questão da Fonte

23/06/2016

Labras, Minas Gerais.

Diante da avaliação diagnóstica aplicada, a sequência didática deverá seguir de modo a suprir os “pontos fracos” dos alunos sem deixar de lado os pontos mais importantes que concernem ao estudo. Dessa forma, sugerimos a seguir uma dinâmica em grupo que levará os alunos a discutirem a respeito da fonte, depois da qual os alunos escreverão uma reflexão em que se espera encontrar questões como neutralidade, intencionalidade e manipulação.

A Dinâmica:

- A turma deverá ser dividida em cinco grupos, que receberão uma notícia diferente cada um.

- Um líder deverá ser escolhido em cada grupo, apenas esse aluno deverá ler a notícia e depois repassá-la oralmente (com suas palavras) aos outros colegas do grupo.

- Os alunos que não tiveram acesso direto à notícia, deverão reescrevê-la de acordo com as informações passadas pelo líder do grupo.

- Todos os alunos de cada grupo deverão comparar a notícia reescrita com a notícia original, observando quais informações foram adicionadas

e/ou retiradas da notícia original pelo líder (pela fonte) do grupo.

A Discussão:

A dinâmica, ao transformar o líder do grupo em uma nova fonte, tem o intuito de apontar os diversos pontos de vista que cada sujeito tem acerca das informações e dos fatos ao nosso redor. Assim como ressaltar que existem interesses por trás da produção das notícias que vão além da “mera” informatividade. Cada caderno de um jornal, poderá interessar-se por informações diferentes de um mesmo fato e, assim, veicular de formas diferentes a mesma notícia, por exemplo. Assim como podem existir interesses ainda mais obscuros por trás da produção e da veiculação de notícias.

Atividade Avaliativa:

Posteriormente à dinâmica e à discussão, indica-se a aplicação de uma atividade avaliativa, não para mera distribuição de pontos, mas para que o professor ou professora possam mensurar o quanto os alunos puderam absorver a respeito do assunto e qual relevância produziu na vida deles. Os estudantes deverão, além de reescrever a notícia completa utilizada pelo seu grupo, escrever um relatório contando

sobre a dinâmica e sobre a discussão, de forma a levantar as questões que chamaram mais a atenção do grupo. É interessante e o professor ou professora deve instruir que eles tragam outras notícias da escolha deles para comparar e ilustrar características que sejam relevantes ao assunto, tais como já foram explicitadas antes.

Recomenda-se ainda que nesse relatório os alunos tracem um paralelo com a questão da manipulação apresentada no filme “O Abutre”, ligando e ampliando as discussões, para que o campo das conclusões deles se torne mais amplo.

Esse relatório será concluído, como todo o desenvolvimento do trabalho, em grupo. Deverá culminar em uma apresentação oral em que os estudantes sejam capazes de ilustrar com notícias diferentes sobre o mesmo assunto, questões relativas à fonte e até mesmo sobre questões relativas à manipulação.

Cabe ao professor ou professora atentarem-se para o quanto os alunos puderam absorver do assunto, utilizando as discussões posteriores às apresentações orais, para reforçar qualquer questão que achar pertinente.

Ⓞ Sensacionalismo

23/06/2016

É bastante provável que a questão do sensacionalismo já tenha permeado as discussões anteriores, por isso, propõe-se uma discussão específica acerca desse tema que é tão polêmico!

Recomenda-se começar pelo termo em si, discuta com os alunos a respeito, pergunte-os se sabem o significado da palavra, se a palavra lhes remete a alguma outra palavra conhecida. Espere-se que os estudantes inferenciem algo relacionado às sensações, ao apelo a elas. Posteriormente, faz-se necessário que o professor defina o termo, como a seguir:

Sensacionalismo:

1. Caráter ou qualidade de sensacional.
2. Divulgação de notícias exageradas ou que causem sensação.

3. Doutrina ou teoria em que todas as ideias são derivadas unicamente da sensação ou das percepções dos sentidos.

Após serem esclarecidas as questões de significação, indica-se uma discussão voltada mais para a realidade do sensacionalismo no nosso jornalismo atual. Porém, antes que o professor ou professora inicie essa discussão, sugere-se que ele ou ela possibilitem aos estudantes assistirem a um vídeo intitulado “Meias Palavras”¹. Trata-se de uma produção do grupo de comediantes Porta dos Fundos, a qual satiriza o jornalismo sensacionalista.

Após a visualização do vídeo, o professor ou professora poderá levantar questões pessoais em relação aos seus

estudantes e ao sensacionalismo, para que a discussão seja baseada na realidade deles. Tais quais:

- Vocês conhecem jornais sensacionalistas? Se sim, quais?

Você gosta ou conhece pessoas que gostem desse tipo de jornalismo? Por que?

Em sua opinião, porque o sensacionalismo é visto com maus olhos? A “função” do professor ou da professora nessa discussão, é o de tentar fazer com que o aluno perceba o quanto o sensacionalismo compromete a objetividade das notícias, importando-se principalmente em mexer com as emoções do interlocutor e ganhar a sua audiência, em detrimento da informatividade



¹Vídeo “Meias Palavras”, produzido pelo grupo de comediantes “Porta dos Fundos”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NH_3Iw8pL6A> Acesso em maio. 2016.

Referências da Sequência Didática

23/06/2016

Labras, Minas Gerais

Atividade sobre a estrutura do Gênero Notícia

Notícia sobre esclerose

COUTINHO, S. **Mutação genética ligada à esclerose múltipla é identificada por cientistas**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/06/mutacao-genetica-ligada-esclerose-multipla-e-identificada-por-cientistas.html>>. Acesso em: 16 maio 2016.

Cine Debate

Imagem “**O Abutre**”. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-222858/>>. Acesso em: 15 maio 2016.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez: 2011.

Referências Teóricas

23/06/2016

Labras, Minas Gerais

Notícias

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** –Documento preliminar. 2ª versão. Brasília-DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ESTADÃO. **Pesquisa mostra aumento de apoio a Copa e grande decepção com seleção brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/marcelo-moraes/2014/07/16/pesquisa-mostra-aumento-de-apoio-a-copa-e-grande-decepcao-com-selecao-brasileira/>> Acesso em: 05 maio 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Insatisfação com a Copa cresceu após vexame da seleção, aponta Datafolha**. 2014. Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2014/07/1487070-insatisfacao-com-a-copa-cresceu-apos-vexame-da-selecao-aponta-datafolha.shtml>>. Acesso em: 31 maio 2016.

Sensacionalismo

Vídeo - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NH_3Iw8pL6A> Acesso

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO SUJEITO APRENDENTE

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (IFMA)

“...são nas ações na linguagem e com a linguagem que o fazer e o discurso docente constroem-se. (GERALDI, 2003, p. 16)”

A linguagem é elemento determinante para a constituição do conhecimento individual e sociocultural, bem como é por meio dela que valores e normas se instituem e atuam na formação de opiniões e atitudes.

Os sujeitos, por sua vez, também se constituem por meio da linguagem e são constituídos pelo processo de interação, a qual ocorre num determinado contexto histórico e numa determinada sociedade e possibilitará diferentes ações linguísticas concretizadas em diferentes (inter)ações sociais.

Todo processo de interação e todos os atos de linguagem instauram o homem como sujeito discursivo pertencente a um determinado contexto social e histórico, se há linguagem, há subjetividade.

A linguagem materializa esses aspectos que, por sua vez, estão inter-relacionados para possibilitar que o discurso esteja adequado à determinada situação comunicativa e seja aceito pelo grupo social a que se destina. Para isso, o grau de informação dos interlocutores e sua intenção na produção e na recepção de determinada mensagem, escrita ou oral, é fator decisivo para a inteligibilidade do processo de ensino e de aprendizagem.

As unidades de apoio que fazem parte desse material consubstanciam esse exercício de materialização, na busca por metodologias e estratégias pedagógicas que possibilitem reflexões sobre *o fazer docente*, sobre os sujeitos envolvidos no processo e sobre o ensino de Língua Portuguesa. Surge como resultado dos trabalhos desenvolvidos no projeto realizado pelos/pelas Bolsistas do PIBID Letras – Português da UFLA. Não estão construídas como paradigmas a serem seguidos ou para serem utilizados como receita para solucionar problemas metodológicos, mas foram criadas em forma de relatos reflexivos de experiências pedagógicas para, de certo modo, inspirar docentes e discentes em formação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que visa ao incentivo e à valorização do magistério e ao aprimoramento do processo de formação para a Educação Básica, vinculado à CAPES. Permite que os graduandos das Licenciaturas estejam em contato com o ambiente escolar de forma ativa e reflexiva para aplicação e planejamento de projetos com a supervisão e orientação docentes.

Na composição de um projeto, toda comunidade escolar deveria ser envolvida na solução de problemas relevantes para o grupo, construindo conhecimento, a partir do processo interativo, e não por imposição de um indivíduo (ou do sistema).

O ofício docente pressupõe as interações humanas em diferentes instâncias e, no trabalho por projetos e no texto do PPI essa inter-relação deve estar evidenciada. Logo, escolha do tema é, na verdade, a identificação de um problema relevante para o grupo, a ser solucionado seguindo-se dado(s) objetivo(s) pré-estabelecidos por todos. (CARREIRA, 2013, p. 119)

Nota-se que os sujeitos envolvidos nesses projetos buscaram uma articulação entre o conteúdo programático apresentado e aquilo que será efetivado na escola, ao mesmo tempo em que analisaram o contexto e imprimiram suas identidades ao processo. Tal ação diretamente vinculada às ações pedagógicas e às concepções que os futuros educadores têm, evidenciam que há de se levar em conta o entorno social, representado pelo ambiente escolar e pelas questões impostas no universo educacional, bem como o caráter sócio-cognitivo interacionista da linguagem, pois:

Dentro da concepção de língua(gem) como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compre-ensão, deve ser visto também como uma atividade tanto de caráter lin-guístico, como de caráter sócio-cognitivo. (KOCH, 2003, p. 31)

Essa pluralidade de atividades interindividuais e, conseqüentemente, de Linguagem, evidencia-se nas ações pedagógicas destacadas nas unidades de apoio, a partir das diferentes escolhas temáticas relacionadas ao gênero jornalístico, à leitura literária e à ludicidade no ensino de Literatura, distribuídas nas seguintes propostas: *O Jornal no Jornal*, *Sarau: uma proposta cultural na escola* e *Pibid Literatura*.

Ao lê-las, percebe-se que os bolsistas tentaram romper com os modelos cognitivos internalizados por eles com respeito ao ensino e ao aprendizado de língua materna para encontrar saídas metodológicas mais dinâmicas e menos formais, mesmo que em alguns momentos tenham recorrido a estratégias tradicionais, só o fato de refletirem sobre maneiras diferentes e estimulantes de trabalhar gêneros do discurso tão variados em manifestações escritas e orais, já vale a leitura deste material.

Para começar, **a presença do jornal em sala** de aula dialoga não somente com os materiais didáticos contemporâneos, mas cria autonomia e possibilita momentos de aprendizado por meio de informações atuais. É certo que os conteúdos dos gêneros jornalísticos se renovam e desatualizam de forma muito rápida, também é evidente que a situação pedagógica estabelece outra função para o gênero jornalístico, contudo, sem dúvida alguma, a sequência didática elaborada neste material com gênero “notícia” possibilita diferentes momentos de aprendizado não somente sobre as microestruturas do gênero, mas também sobre

seu papel social, seus elementos discursivos e ideológicos e sobre a construção da informação e sua relação (ou não) com o contexto social. Para Van Dijk (1997, p. 105),

se partirmos do princípio de que, nas sociedades, é, sobretudo através de enunciados escritos e orais – elaborados por atores sociais enquanto membros de um grupo – que as ideologias são produzidas e reproduzidas parece aceitável que algumas estruturas do discurso realizem esse processo com maior eficiência do que outras.

De modo que os meios de comunicação são, sim, responsáveis por reproduzir determinadas estruturas e é função da escola propiciar momentos de reflexão crítica sobre isso, pois

o discurso jornalístico expressa uma prática social dentro de uma lógica de mercado, que trabalha a informação e o saber como produtos a serem consumidos pelos leitores, da mesma forma que se compra uma roupa, um móvel ou um produto qualquer, pois é o seu poder de venda que determinará a eficiência e sobrevivência no mercado editorial. Logo, a notícia e informação não estão no mesmo patamar. A notícia **não tem função primeira de passar uma informação, mas** transformá-la em fato noticioso, ou seja, um fato, por si só, não vende jornal, o que vende é a construção noticiosa que se faz dele. (CANO, 2012, p. 21-22)

Essa construção noticiosa é esmiuçada na proposta pedagógica na medida em que seus idealizadores desconstruem junto com os alunos a estrutura textual e a relacionam à sociedade, analisando *grau de informatividade* e *sensacionalismo*, por exemplo.

O *grau de informatividade* é um princípio de textualidade que tem sido pouco trabalhado na produção e recepção textual, contudo, dentro do processo de execução da proposta fica claro como sua análise pode favorecer o desenvolvimento da criticidade e as produções orais e escritas mais conscientes, inclusive, para a compreensão do que é sensacionalismo.

Já o *sensacionalismo*, por sua vez, não se trata de um princípio de textualidade, mas uma característica do universo jornalístico para a qual há muitas definições, por isso, Amaral (2005) o considera “um conceito errante” e utiliza diferentes definições para analisar o termo e para confirmar sua pluralidade e sua ambivalência, recorrendo a Angrimani Sobrinho (1995) e Pedroso (2001).

O sensacionalismo é “tornar sensacional um fato jornalístico que, em outras circunstâncias editoriais, não mereceria esse tratamento.” (ANGRIMANI SOBRINHO, 1995, p. 16 apud AMARAL, 2005). Para Pedroso (2001), por sua vez, o sensacionalismo é uma construção discursiva que intensifica a representação do fato de forma a desproporcionar os elementos constituintes da realidade social acentuando características que exacerbam modelos e arquétipos sociais.

Assim, na proposta *O Jornal no jornal*, ao apresentar esse aspecto discursivo aos alunos, os bolsistas não somente ressignificaram o ensino do gênero, mas também vivenciaram a possibilidade de ressignificação da prática de ensino do gênero jornalístico na escola.

Já a **presença da leitura literária no ambiente escolar** nessas unidades apresenta como característica principal o tratamento lúdico da linguagem literária em gêneros escritos e orais, tanto em sua recepção quanto em sua produção para relacioná-la realidade. Huizinga (1990) diz que a linguagem é, entre outras coisas, a consciência do ser no mundo, interpretando o mundo como a ordenação dos sujeitos interagindo entre si e com o mundo por meio do lúdico e a literatura, por sua vez, propicia a recriação dessa ordenação ao levar os sujeitos a questionar o objeto literário e sua própria realidade.

Em face desse posicionamento diante da Literatura, a proposta *Sarau: uma proposta cultural na escola* inicia com uma grande inquietação: “Enquanto a presença da literatura na escola é cada vez menor, são constantes as discussões sobre a formação do leitor literário e sobre o papel da escola nessa formação. A literatura vive do lado de fora da escola(??)...” Segundo Lerner (2002), a resposta para esta pergunta é “sim”, contudo, a autora afirma que leitura e escrita caminham juntas dentro do processo de escolarização e é preciso redimensionar seu ensino como prática social, ou seja, aliar os propósitos didáticos das instituições escolares à realidade social aproximando os educandos ao universo da leitura como elemento de fruição, descoberta, informação e outros. Ao relacionar o papel social da escrita e da leitura à sua realidade, o aluno estaria construindo sua identidade leitora. Nesse sentido, na construção das estratégias metodológicas dessa proposta toda a comunidade se envolveu no processo de criação do Sarau, o relato de experiência denota a tentativa de formar praticantes da leitura e da escrita e não somente decifreadores.

A terceira proposta *Pibid Literatura*, não somente traz à baila o papel do lúdico, mas também se configura em exemplo de como contextualizar e caracterizar os Movimentos Literários por meio de textos atuais para comparação ilustração e análise estilístico-discursiva. Apresenta um projeto didático que faz aflorar o sentido universal e crítico da Literatura ao utilizar como tema central “o feminino” e “o papel social da mulher” nos diferentes contextos de produção.

Assim, a leitura desses relatos de experiência traz exemplos consistentes de ações pedagógicas que podem ser adaptadas e reproduzidas em diferentes contextos e refletem o exercício democrático do fazer pedagógico autônomo e criativo. Diante do contexto social de desconstrução do processo de democrático, que nos assombra atualmente, propiciar momentos de criticidade em sala de aula seja na formação de graduandos ou em suas ações em campo é praticamente abraçar a bandeira de defesa das ações democráticas

no ambiente escolar para a formação de cidadãos atuantes e reflexivos e não somente para a formação de mão de obra barata, pois

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [Š] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 2000, p. 143)

Há nestes escritos, sem dúvida, caminhos e possibilidades de práticas criativas no ensino de Língua Portuguesa que “orientam” àquilo que se tem de melhor.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2000.
- AMARAL, M. F. Sensacionalismo: um conceito errante. **Revista Intexto**, Porto Alegre-RS, v. 2, n. 13, p. 1-13, 2005.
- ANGRIMANI SOBRINHO, D. **Espreme que sai sangue: Um estudo do sensacionalismo na imprensa**. São Paulo-SP: Summus, 1995.
- CANO, M. R. **A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo-SP, 2012.
- CARREIRA, R. A. R. **Ensino e linguagem: entre o ideal e o real na construção de um Projeto Político Pedagógico Integrado**. São Paulo-SP: Ed. Annablume, 2013.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo-SP: Editora Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. (Org.) . **Portos de passagem**. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo-SP: Perspectiva, 1990.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo-SP: Editora Contexto, 2003.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PEDROSO, R. N. **A construção do discurso de sedução em um jornal sensacionalista**. São Paulo-SP: Annablume, 2001.

VAN DIJK, A. T. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa-POR: Editorial Caminho, 1997.

SOBRE OS COORDENADORES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Márcio Rogério de Oliveira Cano: Professor do curso de letras da Universidade Federal de Lavras, doutor em Língua Portuguesa, pesquisa na área do Ensino de Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Coordena o PIBID-Letras/Portuguesa desde 2014. E-mail: marciocano@del.ufla.br

Helena Maria Ferreira: Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Coordenadora de Área no PIBID/Letras-Português (CAPES). Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação (UFLA). E-mail: helenafeireira@del.ufla.br

Tania Regina de Souza Romero (Org.): Professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Lavras. Doutora em linguística aplicada, pós-doutora em Educação, pesquisando na área de formação de professores e identidade do docente de línguas. E-mail: taniaromero@del.ufla.br

SOBRE OS PROFESSORES COMENTARISTAS

Robson S. de Carvalho: Professor adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Coordenador de Área no PIBID/Letras-Português. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino Aprendizagem de Língua Materna, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino-aprendizagem, avaliação escolar, leitura e habilidades.

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira: Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal do Maranhão. Doutora em Língua Portuguesa. Atua em pesquisa na área da Análise de Discurso e em projetos de Leitura e Produção de Texto.

Valdeni da Silva Reis: Professora da área de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de inglês como LE em contextos de privação de liberdade e sobre a formação professor de língua inglesa.

SOBRE OS AUTORES

Agatha Katherine Gonzaga de Carvalho: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente, encontra-se no sétimo período do curso. É bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Língua Inglesa. Interessa-se pela pesquisa na área da Análise do Discurso de linha francesa.

Alessandra Das Graças Alcebiades: Graduada de Letras Português Inglês na Universidade Federal de Lavras.

Alexandra Maia Teixeira: Graduada em Letras Português-Inglês na Universidade Federal de Lavras. Atuante no projeto de iniciação à docência (PIBID) desde seu segundo semestre da Universidade.

Alice Vidal de Vasconcelos Batista: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do PIBID desde 2014.

Aline Gabrielle Correia da Costa: Graduada em Letras (Português, Inglês e suas Literaturas) pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Participa do grupo de estudos sobre leitura e escrita em múltiplos contextos (GEPLÉ).

Amanda Jackeline Santos da Silva: Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Lavras. supervisora do Pibid/CAPES-UFLA. Atualmente é professora na Escola Estadual Cinira Carvalho.

Ana Laura de Oliveira Nogueira: Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA) e bolsista PIBID/CAPES- Letras Português. Tem interesse em pesquisa sobre os mecanismos de coesão em produções de textos de alunos da educação básica.

Andreia Cristina Silva: Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Lavras. É supervisora do Pibid/CAPES-UFLA. Atualmente é professora na Escola Municipal Itália Cautiero.

Andréia Furlan Andrade: Professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês da rede estadual de ensino, MG e de Educação Infantil na rede municipal de ensino – Lavras, MG. Pós graduada em Educação Empreendedora e licenciada em Letras pelo Unilavras. Atuou como supervisora do PIBID Inglês UFLA e como Orientadora em Curso Técnico pela rede estadual PEPMG. Áreas e temáticas de interesse: ensino da língua inglesa, inglês instrumental.

Anna Gabriela Rodrigues Cardoso: Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Bacharela em Administração pela Fadminas. Foi bolsista Pibid- Português entre os anos de 2013 e 2016.

Augusto Mancim Imbriani: Formado no curso de Letras da UFLA. Atuou no PIBID de 2014 até 2016.

Bruno Stefano Furtado: Graduado do curso de Letras, Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Tem interesse em pesquisa na área de transmutação de gêneros textuais.

Caio Gutemberg da Silva Petronilho: Graduado em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente, encontra-se no sexto período do curso. Interessa-se pela pesquisa nas áreas de Fonética, Fonologia e Sociolinguística, especialmente pela investigação de aspectos acústicos relacionados à variação sonora.

Everson Nicolau de Almeida: Possui licenciatura plena em Letras Português/Inglês e Suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras, concluída em 2017. Atuou no PIBID de Língua Portuguesa (Literatura) de 2014 a 2016.

Francieli Aparecida Dias: Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela UFLA. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNICAMP). Atualmente, é integrante dos grupos de pesquisa GEPLÉ (UFLA/CNPq) e do GPMulti, que contempla estudos sobre novos e (multi)letramentos e educação.

Gabriella Marques Siquara Silva: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID/CAPES/UFLA na área de Língua Portuguesa.

Gislaine Aparecida Teixeira: Graduada em letras pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do PIBID-UFLA na área de Língua Portuguesa. Membro do GEDISC/LEDISC (Grupo de estudos discursivos sobre o círculo de Bakhtin).

Guilherme Elias dos Santos: Possui graduação em licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Lavras (2016). Atualmente é professor da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Seus principais tópicos de interesse são: estratégias de ensino-aprendizagem e fonética e fonologia da língua inglesa.

Hellen Teixeira Silva: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID/CAPES/UFLA na área de Língua Portuguesa.

Heloydecarlo Batista Marques da Costa: Graduado em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), e, também, faz parte do grupo de estudos sobre leitura e escrita em múltiplos contextos (GEPLÉ).

Isabela Vieira Lima: Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras-UFLA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID/CAPES) e membro do grupo de estudos “A escrita na escola: questões teóricas e metodológicas”.

Isis Brito Alves: Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com interesse em pesquisa, centrado em aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos por meio dos gêneros textuais.

Jaqueline Araújo da Silva: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do PIBIC-CNPq. Integrante dos grupos de estudos GEPLÉ, GEDISC/LEDISC. Tem interesse no campo dos Estudos Discursivos Sobre o Círculo de Bakhtin.

Jenifer Jully Vilela de Oliveira: Graduada em Letras Português/Inglês e Suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Atuou no PIBID de Língua Portuguesa (Literatura) de 2014 a 2017.

Jeniffer Aparecida Pereira da Silva: Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), é integrante do Grupo de estudos sobre leitura e escrita em múltiplos contextos (GEPLÉ).

João Miller da Silva: Graduado em letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do PIBID/CAPES, na área de Língua Portuguesa. Membro do GEPLÉ (Grupo de Estudo e Pesquisa: Leitura e Escrita em Múltiplos Contextos).

Joice Cristina Almeida: Graduada em Letras na Universidade Federal de Lavras. Bolsista do Pibid-Português desde de 2015.

Josilene Carvalho Pereira: Professora nas escolas Antônio Novais (Ribeirão Vermelho) e Cristiano de Souza (Lavras). Pós-graduada em Metodologia de ensino - Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e graduada em Letras - UFLA.

Júlio César Paula Neves: Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras e atualmente está cursando mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de São João del Rei, pesquisando na área de discurso e representação social.

Laís Gonçalves Silva: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID/CAPES/UFLA na área de Língua Portuguesa.

Lara Tranali Mendonça Oliveira: Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID/CAPES), e, também, faz parte do grupo de estudos sobre leitura e escrita em múltiplos contextos (GEPLÉ).

Lara Vichiatto Pereira: Graduada em letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras, onde foi bolsista PIBID Inglês por dois anos.

Livia Barbosa de Paula: Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e integrante do Grupo de estudos sobre leitura e escrita em múltiplos contextos (GEPLÉ).

Marco Antonio Villarta-Neder: Professor no do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como orientador no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e é coordenador dos grupos de pesquisa e de estudo do GEDISC/LEDISC (Grupo de estudos discursivos sobre o círculo de Bakhtin).

Maria Eugênia Ferreira de Sá: Professora de Língua Portuguesa e de Literatura da Rede Estadual de Minas Geral. Atuou no PIBID-Letras-Português entre 2014 e 2016.

Michelle Rie Hashimoto: Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID/CAPES). Atuou como bolsista no Programa Idiomas sem Fronteiras.

Mirella Rosa Silveira: Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras-UFLA. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID/CAPES) e membro do grupo de estudos “A escrita na escola: questões teóricas e metodológicas”.

Natália Rodrigues Silva do Nascimento: Graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade Federal de Lavras/MG (UFLA). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Atualmente, é bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) com o projeto de pesquisa: A escrita na escola: questões teóricas e metodológicas.

Nayara Claudia Ribeiro: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID/CAPES/UFLA na área de Língua Portuguesa.

Paula Silva Abreu: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID – UFLA na área de Língua Portuguesa. Membro do GEPL (Grupo de Estudo e Pesquisa: Leitura e Escrita em Múltiplos Contextos).

Pedro Henrique Cardoso: Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID). Tem interesse em pesquisa, centrado na criação e na utilização de softwares para o ensino de línguas.

Rejane Maria Oliveira Eles: Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Lavras. Fez mestrado em Educação, área de concentração em Linguística Aplicada – UFLA. Participou do Pibid/CAPES-UFLA. Atualmente é vice-diretora da Escola Estadual Cinira Carvalho e leciona na Fadminas, nos cursos de Pedagogia e Publicidade e Propaganda.

Roseli Naves de Melo: Graduada em Letras Português/Inglês e suas literaturas na Universidade Federal de Lavras, bolsista do PIBID/Capes de Língua Portuguesa.

Sabrina Aparecida Gonçalves: Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Encontra-se no oitavo período do curso. É bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), no projeto de Língua Inglesa. Tem interesse na área de educação e formação de professores.

Sílvia Geraldo Ferreira da Silva: Licenciado em Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Participou do Projeto PIBID de Língua Portuguesa. Concluiu a graduação em Maio de 2017.

Simone M. F. Alvarenga: Professora no Estado de MG. Licenciada em Letras pela UFLA. Atualmente aluna especial do Mestrado Posling CEFET/MG na área de Linguística Textual, atua pesquisando sobre Letramento.

Stefânia Kozlakowski: Estudante em graduação do curso de Letras pela Universidade Federal de Lavras. Com interesse em pesquisa sobre ensino-aprendizagem da língua inglesa, através de recursos como música, teatro e jogos.

Suely Mendes Andrade Monteiro: Graduada em Letras pelo Centro Universitário de Lavras, com pós-graduação no Ensino de Língua portuguesa. Atua como professora de Língua portuguesa na educação básica na Escola Municipal Álvaro Botelho e como Supervisora do PI-BID/CAPES/UFLA.

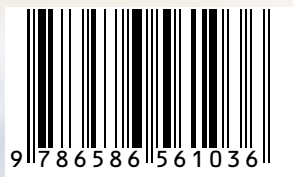
Tuane Isabele Ferreira da Conceição: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBID - UFLA na área de Língua Portuguesa. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação na Universidade Federal de Lavras.

Túlio Lourençoni Maranhã: Graduado em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Está atualmente participando do Projeto de Iniciação a Docência – PIBID.

Vinícius Nogueira Rezende: Graduado em Letras pela Ufla. Bolsista PIPID entre setembro de 2014 e fevereiro de 2017.

Willon Assis Santos Tavares: Estudante de graduação em Letras na Universidade Federal de Lavras e bolsista do programa de iniciação à docência Capes.

ISBN: 978-65-86561-03-6



9 786586 561036