

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA SME - SP
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

4º SEMINÁRIO PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE
APRENDIZAGEM

CICLO II - ENSINO FUNDAMENTAL

2008

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

Diretora

Elenita Neli Beber

Diretora de Ensino Fundamental e Médio

**Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione
Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia
Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros**

Equipe do Ensino Fundamental e Médio

Delma Aparecida da Silva e Rosa Peres Soares

Equipe Técnica de Apoio da SME/DOT – Ensino Fundamental e Médio

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Língua Portuguesa

Maria José Nóbrega
Claudio Bazzoni
Alfredina Nery

Matemática

Célia Maria Carolino
Edda Curi

História

Antonia Terra

Geografia

Sônia Castellar
Sueli Furlan

Ciências Naturais

Sônia Marina Muhringer
Maria Therezinha Figueiredo

Artes

Eliana Pougy

Educação Física

Marcos Garcia Neira
Mario Luiz Ferrari Nunes

Língua Inglesa

Celina Fernandes Bruniera
Fernanda Liberali

PAUTA DO 4º SEMINÁRIO: LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivos:

- Discutir com os professores as orientações curriculares organizadas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura e produção de textos da esfera literária.
- Refletir sobre os diferentes modos de explorar a leitura de textos que são obras de arte e que produzem emoção estética.
- Aplicar alguns procedimentos que ajudem o aluno a abordar textos literários.

Quadro Resumo de Atividades:

Atividade	Tempo
1. Apresentar os objetivos do encontro e verificar se os professores leram o texto da Regina Zilberman, como foi combinado no encontro anterior.	15'
2. Refletir sobre as características do texto literário e analisar um roteiro de leitura de conto.	75'
3. Trocar experiências, atividades, estratégias que estimulem a produção de textos literários.	75'
4. Propor tarefa para o próximo encontro.	15'

Desenvolvimento:

Atividade 1:

→ Dar as boas-vindas aos participantes, explicar os objetivos do seminário 4 e apresentar a pauta de trabalho, registrando-a na lousa. É essencial a leitura do texto de Regina Zilberman.

Coordenador:

É prudente preparar para o encontro algumas cópias do texto.
Propomos que o encontro comece com a leitura do texto, que pode ser feita em voz alta, sem interrupções.

Atividade 2:

→ Proponha, em pequenos grupos, conversar sobre as trajetórias pessoais, escolhas e lembranças aprazíveis proporcionadas pela leitura de textos literários.

- O que foi determinante na opção pelo curso de Letras?
- Das experiências de leitura, qual a mais marcante? Por quê?
- Em que aspectos a escola, com seu aparato, com sua metodologia favoreceu nossa formação, nossa opção, nossas escolhas dos livros?
- Qual é o papel do professor na formação dos alunos? Qual é o papel da literatura?

Coordenador:

A discussão em grupo antecipa o que será focado no bloco 1 do vídeo. Ela não precisa se estender por muito tempo.

O intuito é fazer o professor rememorar de forma prazerosa a presença da literatura, o "receituário" que os tornou leitores, professores de Língua Portuguesa.

A conversa vai ser importante também para reafirmar a necessidade de o professor atuar como mediador nas atividades que envolvem a leitura de textos, no nosso caso a leitura do texto literário.

É importante frisar que não basta colocar os alunos em contato com poemas para que “comecem a gostar ou resgatem o prazer” de ler.

Para ler os textos literários, é fundamental observar as “pistas” que os autores deixam e construir, a partir delas, as hipóteses interpretativas. É necessário conhecer os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as seqüências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou de sons. Trabalhando com os alunos esses conteúdos, colocamos diante dos olhos deles os recursos de que os autores lançam mão para criar os textos literários, ensinando assim um caminho seguro para que aprendam abordar os textos literários. Um poema, por exemplo, não pode ser lido com o fim de se explorar apenas seu conteúdo temático, em busca de informações. O trabalho poético deve ser reconstruído na leitura através da exploração de estratégias textuais: observação da disposição gráfica na página, verificando o tamanho dos versos, o ritmo (que pode ou não estar ligado à métrica), considerando os aspectos sonoros da linguagem em geral, as figuras de linguagem e aspectos morfo-sintáticos significativos.

→ Ao final da conversa, peça aos grupos que apresentem uma síntese dos relatos, sobretudo as vivências relacionadas à memória da escola e o reconhecem como papel do professor e do texto literário em um curso de LP.

Atividade 3:

→ Assistir ao blocos 1 do vídeo que trata da função do texto literário, fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de divertimento.

Coordenador:

Observe que entre um bloco e outro do vídeo há uma pausa, com fundo musical. O primeiro bloco termina com imagens do programa ENTRELINHAS, com entrevista do escritor Ferréz.

Atividade 4:

→ Em grupos divididos, peça aos professores que leiam o roteiro de análise de conto (anexo 1) e discutam as questões:

- a) Em que a abordagem proposta difere da que geralmente aparece no livro didático?
- b) O percurso de análise pode ser repetido na leitura de outros contos eruditos e populares?
- c) No roteiro de leitura e de produção de texto propostos, que expectativas de aprendizagem foram contempladas (consulte a p. 65 das Orientações Curriculares)?

Coordenador:

As atividades propostas no roteiro e a discussão das questões são importantes, para que os professores observem que há conteúdos específicos de LP que devem ser trabalhados, mesmo quando a intenção é, usando o texto literário, “resgatar o prazer de ler e de escrever”. A análise do texto, quando é consistente, faz com que o prazer aumente, que aumente o espanto diante da obra perfeita.

Atividade 5:

→ Assistir aos blocos restantes do vídeo e colher as impressões dos professores

Coordenador:

Nesses blocos os professores verão possibilidades de explorar o texto literário e possibilidades de torná-lo acessível. O texto literário é fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de divertimento. Por meio da literatura, é possível vivenciar fatos históricos e acontecimentos culturais de todos os lugares e tempos. O convívio com textos que geram emoção estética dá ao estudante a oportunidade de lidar com um uso especial da palavra e coloca-o em contato com uma das formas mais encantadoras de fruir o viver.

Atividade 6:

→Em grupos divididos por anos de ciclo, ler as páginas 99, 100 e 101 das Orientações Curriculares, para trocar experiências, atividades, estratégias que favoreçam o contato do aluno com a literatura, para leituras significativas e produções de texto.

Coordenador:

Esse momento é importante para os professores. A troca de experiências pode estimular novas idéias, pode encorajar professores que ainda sentem dificuldade para trabalhar os textos da esfera literária com os alunos.

Se houver tempo, os grupos poderiam socializar as idéias.

Tarefa para o próximo seminário, o de número 5

O próximo seminário vai focar algumas expectativas relacionadas à análise e reflexão sobre língua e linguagem.

Nossa idéia é começar o encontro discutindo o interessante texto do *Anexo 2*, que é de Marcos Bagno e que trata do “erro de português”, que, segundo esse autor, tem dois lados.

Traga para o encontro anotações sobre as principais idéias apresentadas no texto. Elas são:

- concepção de língua e norma culta;
- variação, mudança e noção de erro;
- o erro lingüístico;
- o erro sociocultural;
- a relação entre falante e erro;
- os equívocos no tratamento do erro;
- a “dupla personalidade” do erro;
- erro e ensino de língua.

Anexo 1

Tipos de contos

Existem vários tipos de contos. Por ser um gênero de texto muito antigo e versátil, é comum dividir os contos em dois grandes grupos: contos populares (da tradição oral) e contos literários.

O **conto popular** é o relato produzido pelo povo e transmitido geralmente por meio da linguagem oral. Segundo o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Câmara Cascudo, é “o conto folclórico, a *estória*, o caso (como dizem no interior paulista), que ocorre no contexto do maravilhoso e até do sobrenatural”. São histórias que apresentam os temas mais diversos, que revelam a riqueza da memória e criatividade popular. Muitas dessas histórias são adaptações de narrativas que vieram da Europa, principalmente Portugal, e da África; outras nasceram da imaginação do povo brasileiro.

Além do conto, caso ou conto folclórico, a literatura oral (que existe em todos os países e culturas) reúne lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, orações, frases feitas tornadas tradicionais ou que anunciam uma história. Essa produção de fundo literário, transmitida geralmente por processos não-gráficos, ou seja, sem um registro escrito, constitui importante mecanismo de preservação da memória, da história e da identidade dos povos. Isso acontece porque muitas dessas histórias apresentam os valores que são importantes para uma comunidade, como a esperteza, a paciência, ou os ensinamentos importantes para a convivência em grupo, como a obediência, a generosidade etc. Além disso, a transmissão oral implica um contato direto entre as pessoas; há proximidade, troca de experiências, valorização do conhecimento dos mais velhos.

Durante muito tempo, o conto popular e a literatura oral foram considerados por alguns formadores de opinião uma produção menor, tratada como algo fantasioso, inverídico, de características antiquadas. Apesar de a primeira coletânea de contos populares brasileiros – *Contos populares do Brasil* – ter sido elaborada por Silvio Romero em 1885, só nos últimos anos essa visão negativa mudou. Atualmente, graças ao trabalho de alguns pesquisadores que se dedicam ao estudo da literatura oral, temos disponível uma quantidade significativa de obras que abordam os contos populares e apresentam antologias que nos possibilitam conhecer a riqueza dessa manifestação popular de vários lugares do mundo.

Mas é importante observar que, quando os contos da tradição oral ganham registro escrito, “passam inevitavelmente por um processo de transformação, uma vez que a escrita fixa determinadas formas, enrijece elementos que antes – oralmente – eram transformados livremente pelo contador”.¹ Como, em um registro escrito, manter viva todas as marcas de oralidade que os contadores impõem aos seus textos?

“Contar oralmente e contar por escrito são duas modalidades de comunicação distintas que usam de recursos diferenciados a fim de alcançar seu público alvo”.² Quando um conto oral ganha uma versão escrita, ele perde características importantes, como os modos de dizer dos personagens, as muitas expressões próprias de cada povo que o produziu, os gestos, a entonação da realização verbal. As marcas de oralidade se perdem, porque tiveram de ser substituídas por recursos do registro escrito. Isso, por um lado, é desvantajoso, porque a palavra escrita fixa uma determinada forma, uma determinada versão para os contos. Mas, como o hábito de contar histórias está desaparecendo, se essas histórias da tradição oral não fossem escritas, não conheceríamos muitas delas. “O livro, a palavra escrita, ainda é o meio de comunicação a distância mais durável e de mais longo alcance.”³

O **conto literário**, por sua vez, é um tipo de texto ficcional que já nasce com uma formatação escrita e com uma autoria bem definida. As primeiras formas desse gênero de texto são encontradas na obra *Decameron*, do italiano Giovanni Boccaccio, obra publicada no século XIV. O conto literário atingiu seu esplendor no século XIX, quando autores importantes como Balzac, Flaubert, Edgar Allan Poe, Eça de Queirós, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Lima Barreto entre outros passaram a escrever esse gênero de texto. Por se tratar de uma obra de curta extensão, os personagens e as situações são em menor número e menos complexos do que os que aparecem em um romance ou novela.

¹ Cf. Projeto de Incentivo à Leitura. Manual do professor. Natura, 2006. p. 74

² Cf. ALCOFORADO, Doralice F. Xavier e ALBÁN, María del Rosário Suárez. Contos populares brasileiros Bahia. Recife: FJN, Editora Massangana, 2001. p. 34

³ Idem, ibidem

Conto popular:

O ESPELHO MÁGICO

O rapaz, órfão de pai e mãe, saiu pelo mundo para ganhar a vida. Ia por um caminho quando viu uma pedra tapando a boca de um formigueiro e as formigas lutando para arredá-la. O moço que tinha bom coração, abaixou-se e tirou a pedra com cuidado para não matar as formigas. Quando acabou, uma formiguinha falou:

– Se você se encontrar em dificuldades, diga: “Valha-me o Rei das formigas.”

O rapaz seguiu sua estrada e adiante encontrou um carneiro com uma pata enganchada num arame. Solto o bichinho. O carneiro disse:

– Quando você tiver uma dificuldade, diga: “Valha-me o Rei dos carneiros.”

Lá mais longe o rapaz viu um peixe dentro numa poça d’água rasa, quase se acabando. O peixe estava com o lombo de fora, morrendo. O moço tirou-o da poça e sacudiu numa lagoa perto. O peixe mergulhou, foi embaixo, veio em cima, e falou:

– Quando você tiver uma dificuldade, diga: “Valha-me o Rei dos peixes.”

Quase avistando o reinado, o rapaz encontrou um gavião deitado no chão, seco de sede. Levou-o, deu-lhe um banho, deixou ele beber água e solto. O gavião voou para um galho de pau e disse:

– Quando você tiver uma dificuldade, diga: “Valha-me o Rei dos pássaros.”

Chegando no reinado, o rapaz soube que a princesa tinha um espelho mágico que mostrava todas as coisas escondidas. O espelho só tinha forças de meia-noite até o primeiro cantar do galo. Quem se escondesse e a princesa não descobrisse, casava com ela e se ela achesse, perdia o homem a vida. O pretendente tinha três noites para lograr sucesso. O rapaz foi se oferecer para essa aventura.

Na primeira noite, procurou um canto fora do reinado e disse: “Valha-me o Rei dos carneiros!” O carneiro apareceu e o rapaz disse o que queria.

– Monte nas minhas costas!

O rapaz montou e o carneiro largou-se correndo, de mato a dentro, para umas brenhas fechadas onde havia uma gruta. Deitou o rapaz na gruta e encheu os arredores de carneiros, uns por cima dos outros, que ninguém via outra coisa afora carneiro.

À meia-noite, a moça puxou o espelho e procurou o rapaz, por todos os lados. Tanto virou que deu com a gruta e o espelho mostrou o rapaz deitado no chão, coberto de carneiros. A princesa tomou nota e foi dormir.

No outro dia o rapaz se apresentou.

– Onde eu estava escondido?

– Deitado no chão, dentro de uma gruta, rodeado de carneiros. – respondeu a princesa.

– Era isso mesmo.

O rapaz apelou para o peixe. Foi à beira-mar e chamou: “Valha-me o Rei dos peixes!” O peixe riscou na praia. O moço contou sua dificuldade. O Rei dos peixes mandou um tubarão engolir o rapaz e uma baleia engolir o tubarão e foi para o fundo do mar.

À meia-noite, a princesa foi consultar o espelho. Caçou na terra e nos ares e procurou os mares, com tanto cuidado que descobriu onde o rapaz estava dormindo. Na manhã, o moço apareceu e perguntou:

– Onde eu passei a noite?

– Dentro de um tubarão que estava dentro de uma baleia, no fundo do mar!

– Era isso mesmo.

Dessa vez o rapaz chamou o gavião e contou sua agonia. O gavião levou-o nas costas até em cima das nuvens e lá apareceu um outro gavião ainda maior que cobriu o Rei dos pássaros com suas asas.

À meia-noite, a princesa procurou o rapaz nas águas e na terra e não achou. Procurou nos ares e não viu. Tanto olhou e olhou que enxergou um pontinho escuro por cima das nuvens. Botou reparo e descobriu tudo.

O rapaz, na manhã seguinte, veio ao palácio e perguntou:

– Onde dormi a noite passada?

– Em cima de um gavião, coberto por outro, em cima das nuvens!

– Era isso mesmo!

Como era a terceira tentativa, o rapaz foi condenado à morte, mas a princesa ficou com pena dele e pediu ao rei para deixar o moço experimentar uma vez mais. O rapaz ficou contente e foi valer-se do rei das formigas. Esse ouviu a conversa toda e disse:

– O espelho descobriu você na terra, no mar e nos ares. Mas o espelho não pode ver a própria princesa. Eu vou virar você numa formiga e você suba para cima do vestido dela e esconda-se bem.

Dito e feito. O rapaz virou formiga, entrou no palácio, foi ao quarto da princesa e subiu pelo vestido acima, bem devagar para ela não pressentir, e escondeu-se na bainha da camisa.

À meia-noite, a princesa procurou o rapaz em toda parte, virou e mexeu, e nada de ver onde ele estava dormindo. Passou-se a hora das forças do espelho encantado e ela não viu coisa nenhuma. Amanheceu o dia e o rapaz voltou a ser gente e veio perguntar onde tinha dormido.

– Não sei onde você dormiu! Onde foi?

– Não digo enquanto eu não me casar com você!

Fizeram o casamento com muita festa e só depois de casado é que o moço disse onde tinha passado a última noite de solteiro.

CASCUDO, Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999. 13ª ed. pp. 88 - 91

Diálogo com o texto (após a primeira leitura)

As questões abaixo são para colher as primeiras impressões sobre o texto e informações fundamentais.

1) *Speculum* é a palavra latina que deu origem à palavra “espelho” e também a “especulação”, que originariamente significava observar o céu e os movimentos das estrelas. O espelho mágico da princesa era utilizado para investigar o quê?

2) O rapaz, personagem da história, recebeu ajuda de um inseto, de um animal representante da terra, de um da água e de um do ar. Você acha que há alguma intenção por trás da escolha desses animais? Qual?

3) Os animais aparecem na seguinte ordem: formiga, carneiro, peixe e gavião. Ao pedir ajuda, o rapaz pula o primeiro animal, mas recorre aos demais na ordem em que eles aparecem. Você reparou esse detalhe durante a leitura? Vê por trás disso alguma intenção? Qual?

4) Quando chega ao reinado e toma conhecimento da proposta da princesa, o rapaz aceita o desafio.

a) Por que existe uma expectativa de sucesso?

b) Que informação do primeiro parágrafo do texto confirma que essa proposta vem ao encontro dos interesses do rapaz?

Subsídios para explorar o universo textual (durante a releitura)

“O espelho mágico” é um conto, uma obra de ficção curta, centrada em torno de um único acontecimento. Tem sete personagens: o rapaz órfão, a formiguinha, o carneiro, o peixe, o gavião, a princesa, o rei.

O rapaz órfão participa de toda a história, é ele quem salva a formiga, o carneiro, o peixe, o gavião. É ele quem cumpre a tarefa para casar-se com a princesa. É dele o papel principal, por isso ele é o *protagonista* da história. Os personagens que se opõem ao protagonista são chamados *antagonistas*. Já os que têm um papel secundário, como a formiguinha, o carneiro, o peixe, o gavião, são *coadjuvantes* ou auxiliares do personagem principal.

Logo no primeiro parágrafo, o narrador dá aos leitores algumas informações importantes sobre o protagonista: era órfão de pai e mãe, saíra pelo mundo para ganhar a vida, era de bom coração.

Ao longo da narrativa essas informações são confirmadas pelas ações do personagem: salva quem ele julga estar em dificuldade sem pedir nada em troca; chega ao reinado; enfrenta o desafio para casar-se com a princesa. Observe que o protagonista é um personagem simples, sem maiores complexidades. Diferente de outros personagens que têm uma personalidade contraditória, que, às vezes, surpreende o leitor. Esse primeiro tipo de personagem é comum no conto popular.

O enredo de “O espelho mágico” tem começo, meio e fim bem marcados. Não é difícil perceber essas três partes no conto. Os primeiros oito parágrafos podem ser considerados o começo da história. Depois de lê-los, o leitor se familiariza com o protagonista e observa a maneira como age. Nesses oito parágrafos ele salva as formigas, o carneiro, o peixe e o gavião. Quando ele chega ao reinado, inicia-se outra parte do conto. Nessa parte, o protagonista se oferece à aventura e solicita ajuda aos “amigos” que ele salvou. É nessa parte que acontece o clímax da história: no terceiro dia, sem conseguir se esconder da princesa, o rapaz (o protagonista) seria condenado à morte. Mas, porque a princesa ficou com pena dele, teve nova chance, dessa vez sim, a última. O desfecho é o final do conto: a festa de casamento e a confissão do moço.

Os lugares onde acontece a história são vários, alguns são inusitados: o caminho para o reinado (com animais falantes), o reinado, a gruta cheia de carneiros, a barriga de um tubarão que está dentro de uma baleia que está no fundo do mar, as nuvens, a bainha da camisa do vestido da princesa. Nesse conto, o fato de haver lugares inusitados é importante, sabe por quê?

Se o espelho mágico mostrava todas as coisas escondidas em qualquer lugar e os lugares eram pouco óbvios, então fica muito mais evidente o poder do espelho e, conseqüentemente, valoriza-se a atuação da pequena formiga.

O tempo também está bem demarcado por expressões como estas: “o espelho só tinha forças de meia-noite até o primeiro cantar do galo”; “na primeira noite”; “no outro dia”; “como era o terceiro dia”; “amanheceu”; “sua última noite de solteiro”. Repare que, nesse conto, os fatos se sucedem cronologicamente.

Quanto ao narrador do texto, podemos considerá-lo um de 1ª ou 3ª pessoa?

Observando o início do conto, é possível responder a essa pergunta. A história começa assim: “O rapaz, órfão de pai e mãe, saiu pelo mundo para ganhar a vida.” O narrador é de 3ª pessoa, ele conta a história que aconteceu com um rapaz que saiu pelo mundo para ganhar a vida. Esse narrador conta os fatos que observa, não conta o que vive;

também não conta o que o personagem pensa nem antecipa o que ele vai fazer, por isso é um narrador observador e não onisciente.

Para descobrir o tema do texto, é preciso observar atentamente tudo o que acontece na história, o modo como os fatos se encadeiam, como foram organizados; é preciso observar também como os personagens surgem, o que fazem, como ajudam o protagonista a superar as dificuldades. Repare que o rapaz (que tem bom coração) salva, primeiro, a formiga, depois o carneiro, depois o peixe e, por fim, o gavião. Quando precisa se esconder, primeiro pede ajuda ao carneiro, que o esconde na terra; depois ao peixe, que o esconde na água; depois ao gavião, que o esconde no ar. O espelho mágico, através dos olhos da princesa, descobre qualquer esconderijo na terra, na água e no ar. Quando tudo parece perdido, a formiga – o primeiro personagem que ele salvou – consegue por fim escondê-lo, em um lugar incrivelmente próximo da princesa: nela mesma. Considerando tudo isso que aconteceu, que tema ou temas podemos reconhecer por trás da história?

Em geral as pessoas têm mais facilidade para enxergar, compreender, descobrir coisas que estão fora delas, distantes delas. Enxergar o que está próximo ou dentro de nós é mais complicado. É mais fácil, por exemplo, identificar atitudes preconceituosas nos outros que em nós mesmos. Por isso o tema do conto poderia ser a dificuldade de enxergar a si mesmo.

Mas há outros temas subjacentes ao texto que poderíamos apontar. A bondade do rapaz e as boas ações que pratica sem desejar nada em troca nos fazem pensar na importância de encontrar bons amigos, com quem sempre poderemos contar. A formiga, um inseto ao qual normalmente não damos muita importância, aparece no conto como industriosa, sábia. É ela quem sabe superar o espelho mágico. A mensagem aí poderia ser: não menospreze os mais fracos, os menores.

Para depois da leitura

1) Releia estes trechos em que aparecem algumas características do personagem.

“O rapaz, órfão de pai e mãe, saiu pelo mundo para ganhar a vida.”

“O moço que tinha bom coração (...).”

Depois de ler o conto, que outras características você atribuiria ao protagonista da história?

2) Transcreva do texto duas passagens que possam comprovar que o narrador é observador, não onisciente.

3) Relembre os espaços físicos em que a ação se desenrola:

- saiu pelo mundo

- seguiu sua estrada

- chegou no reinado

Esses espaços são indeterminados; não se sabe exatamente onde ficavam a estrada e o reinado nem por que parte precisamente ele andou. Essa ocorrência é comum nos contos populares. Por que é importante, nesse conto, que o lugar seja pouco especificado?

4) Examine a escolha das palavras pela pessoa que registrou por escrito esse conto:

- com o carneiro: o rapaz disse o que queria

- com o peixe: o moço contou sua dificuldade

- com o gavião: o rapaz chamou o gavião e contou sua agonia

Que idéia a mudança de palavras sugere ao leitor?

5) Costumamos dizer que um texto é verossímil, quando ele parece verdadeiro e inverossímil, quando se afasta do que é verdadeiro. Essa palavra vem de *vero* (verdadeiro) e de *simil* (semelhante). “O espelho mágico” é um conto verossímil ou inverossímil? Explique.

6) A princesa concede uma nova chance ao rapaz, mas não exige a mesma oportunidade quando é vencida.

O narrador nada declara a respeito disso, mas que circunstância poderia justificar essa ocorrência?

7) Em um espelho no museu chinês de Hanói lê-se: “*Como o sol, como a lua, como a água, como o ouro seja claro e brilhante e reflita aquilo que existe dentro de seu coração.*”

Você acha que a frase escrita nesse espelho do museu pode ser aplicada ao espelho mágico do conto? Explique sua resposta.

8) Dos lugares em que o rapaz ficou escondido, qual você considerou mais exótico? Por quê?

9) “Fizeram o casamento com muita festa e só depois de casado é que o moço disse onde tinha passado a sua última noite de solteiro.”

Esse é o desfecho do conto. Considerando a função do espelho no conto, o que pode ter acontecido com esse objeto mágico depois do casamento da princesa? Detalhe sua resposta.

Produzindo texto

Termine a história que foi começada. Considere o título e a situação inicial, para, com coerência, você dar continuidade à história:

Os seis cisnes

Certa vez, um rei caçava numa grande floresta e perseguia a caça com tal empenho que nenhum dos componentes de seu séquito conseguia acompanhá-lo. Quando anoiteceu, o rei deteve-se, olhou à sua volta e viu que estava perdido. Procurou um caminho para sair da floresta, mas não o encontrou. Nisso viu aproximar-se uma velha com a cabeça bamboleante; era uma bruxa.

- Boa mulher, - o rei disse – não poderia indicar-me o caminho através da floresta?

- Oh, sim, Majestade, - respondeu ela, - posso, naturalmente, mas com uma condição; se não a cumprir, porém, nunca mais sairá da floresta e morrerá de fome.

- Qual é essa condição?- perguntou o rei.

...

[Agora é com você... mas antes de continuar a história, responda às questões abaixo. Elas ajudarão a você pensar como vai ser a continuação da história.]

1. É claro que o rei não vai conseguir cumprir a condição imposta pela bruxa, caso contrário o conto não teria graça.
 - a. Que condição você imagina que a bruxa impôs ao rei?
 - b. Por que o rei não conseguiu cumprir a condição imposta pela bruxa?
2. É claro também que o rei não vai ficar perdido na floresta e morrer de fome! É um pouco distraído, mas é o mocinho da nossa história.

Como será que ele vai sair dessa enrascada?

 - a. O séquito, que não era lá tão competente assim, pois perdeu o rei de vista. Vai se embrenhar pela floresta e encontrar o rei?
 - b. Você reparou no título do conto? “Os seis cisnes”. Pois é, os tais cisnes não deram o ar de sua graça até o momento em que a história foi interrompida...
 - c. Você já imaginou que papel farão os seis cisnes na sua história? Serão eles que salvarão o rei?
3. Como você acha que será o final da história? Qual será o castigo da bruxa?

Anexo 2

Os dois lados dos "erros de português"

Marcos Bagno

Uma das conseqüências da concepção normativo-prescritiva da língua foi o surgimento, há mais de 2.300 anos, da velha doutrina do erro, tão arraigada em nossa cultura. Evidentemente, não se trata propriamente de “língua”, mas de uma idealização nebulosa de correção lingüística, à qual se dá geralmente o problemático nome de “norma culta”. Essa “norma culta” acaba sendo identificada, no senso comum e na prática pedagógica tradicional, com a própria noção de “língua portuguesa” ou de “português”, numa equivocada sinonímia de graves conseqüências para o indivíduo e para a sociedade: o uso que não está consagrado nessa “norma culta” (o uso que não está abonado nas gramáticas normativas e nos dicionários) simplesmente “não existe” ou “não é português”. Esse modo de conceber os fatos de linguagem condena ao submundo do não-ser determinadas manifestações lingüísticas não-normatizadas, rotuladas automaticamente de “erro” — e, junto com as formas lingüísticas estigmatizadas, condena-se ao silêncio e à quase-inexistência as pessoas que se servem delas.

Ora, já está mais do que comprovado que, do ponto de vista exclusivamente científico, não existe erro em língua — o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas. Além disso, as línguas não variam/mudam nem para “melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”: elas simplesmente (e até obviamente, eu diria) variam e mudam... O português brasileiro, por exemplo, não vai nem bem nem mal, ele simplesmente vai, isto é, segue seu impulso natural na direção da variação e da mudança (que, insisto, são simplesmente variação e mudança, e nada têm a ver com “progresso” ou “decadência”).

Desse modo, tudo aquilo que é classificado tradicionalmente de “erro” tem uma explicação científica perfeitamente demonstrável. A noção de erro em língua é inaceitável dentro de uma abordagem científica dos fenômenos da linguagem. Afinal, nenhuma ciência pode considerar a existência de erros em seu objeto de estudo (os erros, falhas e equívocos podem ocorrer nas metodologias de pesquisa, nos procedimentos de análise, na elaboração de construtos teóricos, nos preconceitos de natureza ideológica que o cientista pode assumir consciente ou inconscientemente, mas não no objeto em si).

No entanto, mesmo que tenhamos tudo isso muito claro, é preciso sempre lembrar que, do ponto de vista sociocultural, o “erro” existe, e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades lingüísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade lingüística (e a diversas outras características sociais dele). O “erro” lingüístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de lingüística: é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, no seu poder aquisitivo, no seu grau de escolarização, na sua renda mensal, na sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, no seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. Por isso é que, muitas vezes, um mesmo suposto erro é considerado como uma “licença poética” quando surge num texto assinado por um autor de renome ou na fala de um membro das classes privilegiadas, e como um “vício de linguagem” ou um “atentado contra a língua” quando se materializa na fala ou na escrita de uma pessoa estigmatizada socialmente.

Do ponto de vista estritamente lingüístico, não existe diferença funcional (nem, muito menos, erro) entre dizer os menino tudo veio e os meninos todos vieram, mas do ponto de vista social a regra <eliminar plurais redundantes> é avaliada negativamente e rotulada de “erro”, rótulo que, automaticamente, é aplicado a todas as demais características físicas e psicológicas, bem como a todos os outros comportamentos sociais do falante que se serve dela.

Tem havido muitos equívocos no tratamento da questão do “erro” gramatical. Poderíamos classificar esses equívocos em dois grandes grupos. No primeiro, estão as atitudes das pessoas que, fascinadas pelos avanços da pesquisa científica, se limitam a considerar os “erros” exclusivamente do ponto de vista lingüístico e negam totalmente sua existência, uma vez que todos os fenômenos divergentes da norma-padrão codificada podem e devem ser explicados à luz de teorias lingüísticas consistentes. No segundo grupo, estão as atitudes daquelas pessoas que só consideram o ponto de vista sociocultural e se deixam comover por uma boa intenção baseada na ilusão de que o domínio da tal “norma culta” permite “ascensão social”: assim, elas têm consciência de que o não-respeito às formas gramaticais normatizadas pode ser prejudicial ao futuro do indivíduo que as desobedece, e acreditam que é preciso substituir essas formas não-normatizadas pelas formas canônicas, que gozam de prestígio na sociedade.

Ora, não podemos perder de vista a “dupla personalidade” daquilo que tradicionalmente se chama de “erro”. O erro é uma moeda, e como toda moeda, ele tem duas faces: uma face lingüística e uma face sociocultural. Como já disse, do ponto de vista estritamente lingüístico não existe erro na língua, uma vez que é possível explicar cientificamente toda e qualquer construção lingüística divergente daquela que a norma-padrão tradicional cobra do falante. Mas, do ponto de vista sociocultural, o erro existe, sim, e não podemos fingir que não sabemos do peso que ele tem na vida diária dos falantes. É na face sociocultural dessa moeda que está impresso o valor que se atribui ao suposto “erro”.

Uma das tarefas de um ensino de língua mais esclarecido seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a

conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Marcos Bagno é professor do Departamento de Lingüística da Universidade de Brasília, tradutor, autor de ensaios e livros de renome como "A língua de Eulália: Novela sociolingüística" e "Dramática da língua portuguesa".

Publicado em 29/09/2006

09.2006-009N

http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/noticias/colunas/2006/setembro_2006/os_dois_lados_dos_erros_de_portuguesas/view?searchterm=marcos%20bagno

PAUTA DO QUARTO SEMINÁRIO – ÁREA DE HISTÓRIA

TEMA: COMO É POSSÍVEL CONSTRUIR RELAÇÕES ENTRE OS TEMAS TRADICIONAIS DO ENSINO DE HISTÓRIA E O COTIDIANO DO ALUNO NO PRESENTE?

TEMPO PREVISTO – 3 horas

1. Do que vamos tratar neste seminário

Este terceiro seminário de História tem o objetivo geral de debater as orientações curriculares na sua proposta de organizar o ensino de história na relação entre os conteúdos tradicionais da disciplina e questões relacionadas ao cotidiano do aluno no presente, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, o trabalho com documentos, as relações entre o presente e o passado e a avaliação do que os alunos aprendem a partir dos estudos históricos realizados.

São objetivos do seminário:

- Discutir e refletir sobre os conteúdos tradicionais do ensino de História e a relação deles com o cotidiano do aluno.
- Discutir e refletir sobre a contribuição do ensino de História para que os alunos construam relações entre o presente e o passado.

2. Quadro-Síntese das atividades

ATIVIDADES		TEMPO
1.	Apresentação do formador, dos participantes, dos objetivos e da pauta do seminário.	15 min
2.	Assistindo e analisando o vídeo	35 min
3.	Debater com os professores quais as questões mais relevantes do vídeo. Entre elas, sugerir: a) como contemplar os conteúdos tradicionais da disciplina e o cotidiano do aluno? b) como contribuir para os alunos construam relações históricas entre o presente e o passado?	40 min
4.	Leitura do texto “Desafios a serem enfrentados no ensino de História” das Orientações curriculares – História – p. 35 - 36.	10 min
5.	Comparar os temas tratados no vídeo com as questões postas no texto “Desafios a serem enfrentados no ensino de história”.	40 min
6.	Debate de situações exemplos apresentadas pelos professores nas quais estabelecem, nas suas aulas de história, relações entre os conteúdos tradicionais dessa disciplina e o cotidiano do aluno.	30 min
7.	Avaliação	10 min
		180min

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- Vídeo do terceiro seminário
- Documento: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

4. Detalhamento das atividades

Atividade 1

Dando início ao seminário, o coordenador do grupo apresenta-se dá as boas vindas ao grupo e apresenta o tema e os objetivos deste seminário.

Atividade 2: O programa de vídeo

O coordenador do grupo convida os participantes a assistirem ao vídeo, que já deve estar instalado e programado para ser exibido.

Orienta para que façam as anotações que conseguirem, especialmente sobre os pontos que chamarem mais atenção, destacando as questões apresentadas que estabelecem relação com o ensino de História e as situações de ensino e aprendizagem.

Atividade 3: Questões relacionadas ao ensino de História

Terminado o vídeo, o coordenador do grupo solicita que os participantes socializem as suas anotações.

A partir das observações dos professores, o coordenador introduz o debate das questões:

- a) como contemplar os conteúdos tradicionais da disciplina e o cotidiano do aluno?
- b) como contribuir para os alunos construírem relações históricas entre o presente e o passado?

Orientação ao formador – o vídeo apresenta uma situação de sala de aula na qual a professora trabalhou simultaneamente dois temas, dividindo as aulas com outra professora: 1) a história das cidades da Mesopotâmia; e 2) a história do bairro de Santo Amaro (SP), onde a escola está localizada. No desenvolvimento dos estudos foram utilizados materiais tradicionais, como o livro didático, e também material conseguido na internet pela professora, como fotos antigas do bairro de Santo Amaro, inclusive uma foto da estação de trem que estava localizada exatamente onde fica a escola hoje em dia. Um dos temas presentes nos dois contextos históricos é o uso da água: na antiguidade, relacionada à produção agrícola; e, na história do bairro, relacionada ao uso da água para produção de energia elétrica, usada, por exemplo, para locomover os bondes – o principal meio de transporte no início do século XX no bairro. A partir desses usos distintos, em contextos históricos diferentes, a professora procurou relações entre um tema tradicional e o cotidiano histórico dos alunos, questionando a vida em cidades, o uso da água, a locomoção das pessoas em diferentes tempos e os transportes usados por essas sociedades distintas e separadas por milhares de anos. Conversa com os alunos sobre o trânsito na cidade hoje em dia, os transportes públicos e os privados, e os meios de locomoção usados pelos brasileiros.

É importante saber sobre a história do transporte em São Paulo:

CIDADE DE SÃO PAULO

Cronologia do Sistema de Transporte Coletivo por Ônibus

1865

No dia 21 de agosto, regulamentação do serviço de Tilburis, veículos de duas rodas puxados por um cavalo ou carruagem de 4 rodas puxados por uma parrelha, quando a cidade possuía cerca de 30 mil habitantes. Trata-se do primeiro registro de organização de transporte público na cidade.

1900

No dia 7 de maio, a Light and Power inaugura a primeira linha de bonde elétrico, ligando o Largo de São Bento à Barra Funda, passando pelo bairro de Campos Elíseos, quando a cidade contava com 240 mil habitantes.

1911

Início da operação da primeira linha de ônibus. Transportava passageiros das estações Norte e Brás pela manhã, e na parte da tarde realizava viagens para o Parque Antártica e Avenida Paulista. O serviço durou pouco tempo pois horário e itinerário não eram fixados e ainda havia escassez de passageiros. Os paulistanos preferiam a segurança e o conforto dos bondes elétricos.

1924

Após longo período de seca, que comprometeu a geração de força nas usinas hidrelétricas, impedindo a circulação dos bondes elétricos, dá-se o início da operação das primeiras linhas de ônibus regulares, quando a população da cidade atinge 700 mil habitantes.

1926

A Light importa 50 ônibus Yellow Coach, que circulam até 1932. Nesse mesmo ano a Light, que também opera o sistema de bondes elétricos da cidade, apresenta um plano integrado de transportes, incluindo um sistema metroviário. A proposta não é aceita pela Prefeitura.

1930

Na década de 30, com o acirramento da concorrência dos ônibus e a perda da exclusividade no transporte de passageiros, a Light desiste de renovar sua concessão para o sistema de bondes, que expira em 1941.

E sobre a história do bonde em Santo Amaro:

O trem

Na segunda metade do século XIX, a vila de Santo Amaro tornou-se o celeiro de São Paulo: todos os gêneros de primeira necessidade, mandioca, milho, feijão, arroz, batatas inglesas, eram comprados dos santamarenses. Numerosas propriedades rurais dedicavam-se à criação de gado e aves domésticas. Tropas de burro e carro de boi levavam para a capital madeiras lavradas, carvão e pedra de cantaria. Iam vendê-las no mercado central de São Paulo.

Foi este um dos motivos que levaram alguns engenheiros a projetarem uma ferrovia que, partindo de Vila Mariana, penetrasse no sul da Província de São Paulo. O trem passaria por Santo Amaro e a linha teria, ao todo, 200 quilômetros de extensão. O lucro esperado viria do transporte de madeiras e gêneros alimentícios.

Em 14 de março de 1886, foi a cerimônia de inauguração da nova estrada de ferro: o trenzinho a vapor saiu da estação da Rua São Joaquim às 11 e 36 horas da manhã. A linha seguia pelas atuais Rua Vergueiro, Rua Domingos de Moraes, Avenida Jabaquara, até o local onde está a Igreja de São Judas Tadeu. Ali ficava a estação "do encontro", onde os trenzinhos faziam um reabastecimento de combustível e água. Seguiu depois por vastos campos, onde hoje estão os bairros do Aeroporto e Campo Belo, e alcançavam o Brooklin Paulista. Ali havia curvas extremamente fechadas e o local era chamado "Volta Redonda". Seguiu depois pela atual Chácara Flora, e entrava em Santo Amaro por uma curva que passava pelas atuais ruas São José e Nove de Julho. O ponto final era na Praça Santa Cruz, onde está a Escola Linneu Prestes. O percurso todo era feito em uma hora e meia, mais ou menos.

A Cia. Carris de Ferro de São Paulo – Santo Amaro duraria até o ano de 1900, quando em liquidação forçada, seu acervo foi arrematado em leilão pela The São Paulo Tramway Light and Power, que continuou explorando-a até 1913, quando a substituiu pelo bonde.

O Bonde

Com a liquidação da Cia. Carris de Ferro São Paulo-Santo Amaro, em 1900, seu patrimônio é comprado pela Light, que continua explorando-a até 1913. Nesse ano, essa empresa canadense instala serviços de luz elétrica, força e de bondes. Em julho do mesmo ano inaugura a primeira linha de bonde de São Paulo a Santo Amaro.

A linha do bonde diferia do traçado da estrada de ferro: saía da Sé e seguia pela Liberdade, Vergueiro e Domingos de Moraes, descia a Av. Rodrigues Alves e ia até Santo Amaro em linha reta pelas avenidas Ibirapuera, Vereador José Diniz e Adolfo Pinheiro.

O bonde passaria a ser o principal elemento de ligação entre a capital e Santo Amaro. Ao longo de seu trajeto, chácaras e sítios foram loteados e a região sofre rápida urbanização, dando origem a vários bairros.

Na década de 60, com a política de transporte orientada para o automóvel, o bonde acaba por ser extinto. Em 27 de março de 1968 seria feita a última viagem do bonde São Paulo-Santo Amaro.

http://www.santoamaroonline.com.br/fotos/historicas/a_estrada_de_ferro.htm

Atividade 4: Leitura de texto

O coordenador solicita então que os professores leiam em grupo o item "Desafios a serem enfrentados no ensino de história", das Orientações curriculares – História – p. 35 - 36.

Atividade 5: Comparação entre os temas tratados no vídeo e as questões postas no texto "Desafios a serem enfrentados no ensino de história"

O coordenador propõe a comparação entre o que diz o texto lido e os temas tratados no vídeo, instigando os professores para o debate das mesmas questões postas para o vídeo anteriormente e de outras questões suscitadas pelo texto.

Atividade 6: O coordenador solicita que os professores apresentem exemplos de trabalhos no ensino de história que contemplem os conteúdos tradicionais da disciplina e o cotidiano dos alunos

O coordenador propõe que os professores apresentem exemplos de trabalhos que realizaram nas aulas de história construindo relações entre os conteúdos tradicionais da disciplina e o cotidiano dos alunos. A partir dos exemplos, debate a coerência dos trabalhos e a relevância dos conteúdos tradicionais e a importância dos alunos relacionarem o que estudam de história com suas vivências cotidianas.

Atividade 7: Avaliação

O coordenador avalia o encontro.

PAUTA DO QUARTO SEMINÁRIO – ÁREA DE GEOGRAFIA

Tema: CIDADE E CULTURA URBANA

Tempo previsto: 3 horas

1. O sentido deste seminário

O quarto seminário tem como o propósito dar continuidade aos estudos sobre as expectativas de aprendizagem e as propostas de seqüências didáticas para os conteúdos da Geografia, dando ênfase à leitura da paisagem por meio do estudo sobre a cidade em diferentes momentos históricos.

Como objetivos do seminário destacamos:

- ❖ Analisar o processo de ensino e de aprendizagem com base nas expectativas para os alunos do ensino fundamental, considerando o uso e leitura de mapas e imagens, bem como, perceber as paisagens dos lugares de vivência.
- ❖ Identificar e analisar fatos que acontecem no cotidiano, em dimensões de relações espaciais (próximas e distantes) e numa multiplicidade temporal e espacial.
- ❖ Analisar os procedimentos que possibilitam construir conceitos relativos à organização do espaço geográfico, a partir das interações entre a sociedade e os processos da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção e produção da paisagem.

2. Quadro-síntese das atividades

	Atividades	Tempo
1.	Apresentação do formador, dos participantes, dos objetivos e da pauta do seminário.	15 min.
2.	Debate sobre o trabalho com imagens e as mudanças do bairro de Santo Amaro, comparando com outros bairros.	45 min.
3.	Exibir o programa de vídeo e debater as questões nele apresentadas e análise das atividades realizadas pela professora Tânia.	60 min.
4.	Retomada das tarefas e discussão das seqüências didáticas trazidas pelos professores.	45 min.
5.	Avaliar o encontro e preparar o quarto seminário.	15 min
		180 min

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- ❖ Programa de vídeo, TV e DVD;
- ❖ Papel pardo, papel sulfite, lápis de cores e pincel atômico de várias cores;

- ❖ Documentos da Secretaria Municipal de Educação: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem;
- ❖ Tarefas preparatórias para o Seminário V.

4. Detalhamento das Atividades:

Atividade 1.

No início do Seminário, o coordenador do grupo dará as boas vindas aos participantes, se apresenta e apresenta o tema e objetivos deste seminário, que já pode estar transcrito na lousa.

- ⇒ É importante que nesse momento o professor se sinta acolhido pelo coordenador e pelo próprio grupo para que estabeleça parcerias de modo que o trabalho seja produtivo. O coordenador coloca os objetivos do seminário e caso, não tenha terminado a pauta do III seminário, retome-a e, em seguida, dê continuidade a proposta do IV seminário.

Coordenador:

Caso tenha ficado alguma dúvida do seminário anterior, retome-as com os professores. A retomada demonstra continuidade das atividades dos seminários.

A tarefa proposta no seminário anterior foi: A elaboração de nova seqüência didática para ensino de cartografia envolvendo o estudo do local de vivência dos alunos

Atividade 2.

Em seguida propor que os participantes se reúnam em pequenos grupos e apresentem as suas idéias para o debate, tomando como ponto de partida as seguintes questões:

- a) **Como você trabalha ou trabalharia em sala de aula com o tema: Quais os fatores que levaram a cidade de São Paulo ao crescimento?**
- b) **Quais são as referências (teóricas, experiências vividas) utilizadas para trabalhar o tema Cidade e Cultura Urbana?**

Coordenador

Para ajudar os professores na **discussão do item B** comente sobre os materiais da Secretaria da Educação do Município, por exemplo: Meu bairro, minha cidade você também faz parte desta história; histórias infantis que tenham na biblioteca, atlas, fotografias e imagens. É importante explicar que quando se trabalha com um tema como esse não se deve ficar apenas nas constatações da realidade, mas procurar comparar com outros lugares e processos.

Cada grupo registrará as suas respostas em uma folha de papel pardo (ou Kraft) e apresentará no grupão.

O coordenador fará uma síntese enfatizando os conceitos cidade, campo, urbanização e modernização entre outros que surgir das atividades apresentadas pelos grupos.

Coordenador:

Ressaltar que ao desenvolver atividades, utilizando imagens de centros financeiros, cidades industriais, as densidades técnicas, por exemplo, nos sistemas de transportes e vias de circulação está trabalhando com características dos grandes centros urbanos e as diferenças existentes entre as áreas periféricas e a supervalorização das áreas centrais.

Além disso, reforçar como os professores desenvolvem esse tema, a partir de exemplos realizados em sala de aula. Destaque com eles, a importância do registro das atividades e como eles sistematizam o conteúdo.

Atividade 3.

O coordenador convida os participantes a **assistirem ao programa de vídeo**, que já deve estar instalado e programado para ser exibido.

- ⇒ Apresentar o programa do vídeo e solicitar que cada professor destaque pontos que julgarem importantes na proposta apresentada pelo vídeo.

Após assistirem ao vídeo:

- ⇒ Solicitar que falem sobre as atividades desenvolvidas pela professora que podem ser utilizadas em Geografia, sempre destacando os procedimentos da professora.
- ⇒ Retomar as idéias sobre as atividades da professora envolvendo os conceitos geográficos como paisagem, cidade, campo, urbanização, meios de circulação e modernização e como poderiam ocorrer em suas práticas mudanças tanto do ponto de vista conceitual quanto das atividades em sala de aula em suas opiniões depois que assistiram ao vídeo.

Coordenador:

Converse com o professor sobre as atividades desenvolvidas pela profa. Tânia no vídeo, destaque que ela iniciou problematizando e analisando imagens da Av. Paulista.

A atividade com imagens sobre o processo de urbanização pode ser articulada com leituras de mapas e plantas cartográficas da cidade, inclusive em vários momentos da história de São Paulo, mostrando a expansão urbana por meio de mapas.

É importante destacar esses dados e estimular os professores a terem práticas semelhantes a essa.

Pedir para os professores prestarem atenção nos procedimentos didáticos que a professora utiliza para problematizar as questões urbanas e como alimenta o debate trazendo materiais e informações de modo a levar os alunos a propor soluções, intervenções e entender melhor as transformações ocorridas na cidade.

Converse com eles sobre as expectativas de aprendizagem que estão presentes e que podem auxiliar no estudo do processo de urbanização.

Atividade 4.

- ⇒ Retomar com o grupo as **seqüências didáticas apresentadas nos vídeos dos seminários III e IV**, realizadas pelas professoras Silmara e Tânia. Analisar como essas atividades podem ser complementares e de que maneira as seqüências didáticas elaboradas por eles (professores) podem ser articuladas, reelaborando outra seqüência.

- ⇒ Pedir que, em grupos, à luz das questões anteriores, analisem as atividades realizadas e levantem quais foram as dúvidas, os avanços que ocorreram na análise das mesmas. Se o professor aplicou a atividade realizada na sala de aula, o que observou sobre a aprendizagem dos alunos com ela.
- ⇒ Socializar as discussões realizadas nos pequenos grupos.
- ⇒ Se possível, rediscutir as dúvidas que ainda tiverem.

Para o coordenador

Caso nenhum professor tenha realizado a tarefa proposta, solicitar que em grupos desenvolvam um seqüência de atividades tomando como exemplo a seqüência apresentada no vídeo pela professora Tania.

Atividade 5.

Avaliação e preparação para o quinto seminário.

O coordenador retoma os objetivos e solicita aos participantes que, em poucas palavras, destaquem suas impressões do encontro em relação aos objetivos propostos.

Em seguida, o coordenador combina os encaminhamentos para o próximo encontro.

Trazer para o próximo encontro uma situação didática envolvendo leitura de texto literário.

PAUTA DO QUARTO SEMINÁRIO – ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS

TEMA: NOVOS TEMAS E ABORDAGENS – PROCEDIMENTOS DE INVESTIGATIVAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS

TEMPO PREVISTO – 3 horas

1. Do que vamos tratar neste seminário?

São objetivos deste seminário:

- Aprofundar as reflexões sobre as orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem.
- Discutir a importância dos procedimentos de investigação na área
- Provocar reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais no Ensino Fundamental a partir da análise do registro das atividades experimentais planejadas e desenvolvidas pelos professores para este encontro

2. Quadro-Síntese das atividades

ATIVIDADES		TEMPO
1	Apresentação da pauta do seminário.	10 min
2	Em discussão: Qual a importância dos procedimentos investigativos nas aulas de ciências naturais?	20 min
3	Relato de experiência	40 min
4.	Reflexão sobre a prática: Vamos experimentar?	30 min
5.	Assistindo e analisando o vídeo	30 min
6.	Discussão final	35 min
7.	Avaliação e preparação para o quinto seminário	15 min
TOTAL		180 min

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- Programa de Vídeo, TV, DVD
- Papel Kraft, pincel atômico, fita adesiva
- Materiais previstos na atividade 4: Sal, farinha, areia, água, garrafas PET, colheres pequenas, recipientes e copos descartáveis.

- o Documento: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:Ciclo II - Ciências Naturais

4. Detalhamento das atividades

Atividade 1:

Dando início ao seminário, o coordenador do grupo apresenta-se, comunica o tema e os objetivos que já podem estar transcritos. O coordenador avalia a necessidade de uma breve apresentação dos professores presentes, considerando que os atuais participantes podem não ser exatamente os mesmos do primeiro. Retome, de forma sintética, o que foi discutido nos seminários anteriores.

Para o coordenador:

A gestão do tempo é fundamental para garantir que o seminário chegue à sua conclusão satisfatoriamente. Arrume a sala antecipadamente de modo que os professores sentem-se em meia-lua, para as discussões serem mais circulares. É essencial a vivência de discussão em pequenos grupos, uma vez que muitos professores não têm esse hábito com seus alunos e precisam vivenciá-lo nas ocasiões de formação como esta.

Atividade 2:

O coordenador chama a atenção para o tema deste quarto seminário, propõe que os participantes discutam a seguinte questão:

Qual a importância dos procedimentos investigativos nas aulas de Ciências Naturais?

Levantamento oral coletivo dos conhecimentos prévios dos professores com registro na lousa.

Uma das principais competências do formador é captar, das discussões, as falas que precisam aparecer de forma sintetizada no registro que vai fazendo delas. É importante que o grupo se reconheça no registro. Para isso precisa mediar o registro para que saiam idéias elaboradas, ainda que em itens curtos. Isto tudo pode levar apenas minutos, mas é necessário ficar atento a esse movimento.

Atividade 3 : Vamos experimentar?

O coordenador solicita que os professores se organizem grupos, apresentem de forma sintética os registros das atividades experimentais que desenvolveram em resposta à tarefa solicitada no seminário anterior e sistematizem seus comentários de acordo com os seguintes itens:

- ✓ Ano escolar
- ✓ Tema
- ✓ Conteúdos desenvolvidos
- ✓ Forma como foi desenvolvida (demonstração pelo professor, experimentação feita pelos alunos, a partir de um problema, a partir de um roteiro previamente apresentado)
- ✓ Materiais utilizados
- ✓ Local onde ocorreu a experimentação: sala de aula, laboratório, outros.
- ✓ Envolvimento dos alunos

O coordenador solicita que os grupos apresentem seus resultados e comente de forma breve os principais aspectos observados.

Para o coordenador:

Esta atividade complementa a primeira e permite levantar mais informações sobre a forma como os procedimentos investigativos de caráter experimental são desenvolvidos pelos professores. É importante perceber se há atividades que ocorrem em sala de aula, ou se foram desenvolvidas em laboratórios, mas podem ser adaptadas para a sala de aula, se foram desenvolvidas de uma forma mais tradicional, ou seja, a partir de um roteiro apresentado aos alunos, se houve experimentação que aconteceu a partir de um problema proposto aos alunos, se os conteúdos apresentados foram entendidos de forma ampliada e envolveram procedimentos, conceitos e atitudes, ou se os professores consideraram apenas os conceitos como conteúdos.

O coordenador pode chamar a atenção para estes aspectos, e avisa que ampliarão esta discussão ao longo do seminário. É importante considerar que os dados levantados permitirão problematizar a discussão proposta ao final do seminário.

Observação: O coordenador deve considerar a possibilidade dos professores presentes não terem participado do seminário anterior ou, que ninguém tenha feito a tarefa proposta. Neste caso, pode solicitar que se organizem em grupos de acordo com os temas, planejem uma atividade experimental que possa ser desenvolvida com seus alunos.

Antes de realizar a tarefa os grupos devem definir, a partir de consulta à Parte 4 do documento de Orientações Curriculares(pág. 50 a 59):

- o ano escolar dos alunos com os quais desenvolveriam os temas
- conteúdos previstos para serem desenvolvidos para este ano escolar, dentro do tema escolhido.

Terão 30 minutos para a tarefa.

Os grupos apresentam os resultados, o coordenador sistematiza as informações de acordo com os itens já mencionados e faz os comentários gerais.

Para o coordenador:

Se ninguém fez a tarefa, continue encorajando-os a fazê-las para o próximo encontro, pois a discussão dela é muito positiva para todos aprenderem com o que deu e o que não deu certo.

Atividade 4. Experimentação

Mantidos os grupos, o coordenador distribui para cada um deles:

- ✓ um pouco de areia, sal e farinha, (cerca de 10 colheres de sopa de cada um dos materiais que podem ser condicionados em recipientes obtidos a partir da reutilização de embalagens, copos ou sacos plásticos)
- ✓ 3 copos descartáveis iguais,
- ✓ 3 colheres pequenas iguais;
- ✓ 0,5 L de água em garrafas PET (reaproveitar embalagens)

Em seguida, apresenta o seguinte problema: O que acontece quando se coloca sal, areia e farinha na água?

Iniciar o trabalho solicitando aos grupos que antes de começar a experimentação, discutam e preencham na tabela as três colunas "HIPÓTESE". A tabela já deve estar escrita na lousa, ou de outra forma.

O que acontece com						
	SAL + água		AREIA + água		FARINHA + água	
	Hipótese	Observação	Hipótese	Observação	Hipótese	Observação
Grupo 1						
Grupo 2						
Grupo 3						
Grupo 4						
Grupo 5						

Neste ponto, discutir de forma breve:

- Por que não usar a mesma colher nos 3 copos?
- Por que a mesma quantidade de água nos 3 copos?
- Porque a mesma quantidade do material nos 3 copos?

Em seguida propor que os grupos façam a experimentação (água + areia / água + farinha / água + sal) e registrem suas observações.

Cada grupo escreve na lousa o que foi observado nas colunas “Observação” e abre-se a discussão:

a) sobre a linguagem e conceitos relacionados: dissolver/diluir é a mesma coisa? Sistematizar, oralmente e com a contribuição dos participantes, os conceitos de: solução: solvente, soluto; concentração e diluição de uma solução; tipos de solução: líquidas, sólidas e gasosas e dar exemplos.

Para o coordenador:

Pesquise em livros para o Ensino Médio, dicionário, enciclopédia de química, textos sobre este assunto e apresente aos professores com o objetivo de subsidiar a discussão e conclusões sobre os conceitos em questão.

b) sobre as diferenças entre a abordagem de um problema e a experimentação feita a partir de um roteiro apresentado para ser seguido, quanto à:

- participação dos alunos
- construção dos conhecimentos científicos
- possibilidades de trabalhar a leitura e escrita – encaminhamentos para a pesquisa
- ensino de química e física no ensino fundamental

Para o coordenador:

Explorar e ler de forma compartilhada o documento (Parte 4 -pág. 50 a 59):

é uma maneira de trazer a questão do ensino de química e física ao longo dos anos do Ciclo II e as diferenças entre esta proposta e as organizações curriculares tradicionais, onde noções destas duas disciplinas concentram-se num único ano ao final do ensino fundamental. Apontar, por exemplo, onde está a Química e de que forma ela se distribui. Neste sentido, ver as possibilidades que se apresentam na proposta no 1º ano, quando se tocam nos conteúdos tradicionais de Água e Ar e como considerar as várias dimensões de conteúdo.

Em seguida, explicar que assistirão ao programa de vídeo que aborda a questão dos procedimentos investigativos na área.

Atividade 5

O coordenador:

Convidar os participantes a assistirem ao programa de vídeo, que já deve estar instalado e programado para ser exibido.

- Orientar que façam as anotações que conseguirem, especialmente sobre os pontos relacionados às atividades 2 e 3. É interessante orientar, neste momento, os professores para que também identifiquem e registrem os procedimentos didáticos que foram utilizados.
- Apresentar o programa na íntegra e no final abrir para os comentários do grupo baseados nos registros sobre os procedimentos do professor Robson e as contribuições da assessora.

Para o coordenador:

Além dos aspectos apresentados nos depoimentos dos assessores é importante chamar a atenção para alguns pontos do vídeo, entre eles:

- Postura do professor enquanto instigador do raciocínio antes, durante e após o experimento
- A postura dos alunos trabalhando em grupo
- A elaboração das hipóteses pelos alunos e sua aceitação pelo professor, mesmo quando sabe que está incorreta, encaminhando ação para que os próprios alunos cheguem a essa conclusão
- A busca das próprias respostas pelos alunos
- A conclusão da atividade em sala pelo professor, orientando a ampliação do assunto
- O conhecimento (domínio) que o professor tem do assunto, o que lhe dá segurança para a discussão aberta com os alunos
- O planejamento da aula e preparo da atividade pelo professor
- A visão de Ciência como conhecimento dinâmico, em constante re-elaboração, ponto central da postura investigativa.

Atividade 6 : Debate final

Após as discussões desencadeadas pelo vídeo, retomar os registros produzidos na atividade 1 e estimular que a luz das discussões realizadas no seminário, os participantes comentem as ampliações que fariam neste registro.

Em seguida, fazer uma síntese coletiva das idéias principais apresentadas na discussão, a partir das seguintes questões:

- Propor procedimentos investigativos é uma abordagem que favorece a aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências naturais?
- O que é necessário para que as aulas de ciências incorporem esta abordagem?

Observação: É um bom momento para resgatar a leitura do texto: Os procedimentos de investigação do item 5.3.3 – páginas 67, 68 e 69 proposto como tarefa no final do seminário anterior que traz boas contribuições ao debate.

Para o coordenador(subsídio para discussão)

As considerações abaixo tratam da experimentação do ponto de vista de uma abordagem metodológica que propõe que ela se desenvolve a partir de um problema inicialmente posto aos alunos e de materiais que lhes são oferecidos.

Elas podem subsidiar a condução da discussão ao final desta atividade, e também a discussão proposta ao final do seminário.

“ O objetivo das atividades relacionadas ao conhecimento científico é fazer os alunos resolverem os problemas e questões que lhes são colocados, agindo sobre os objetos oferecidos e estabelecendo relações entre o que fazem e como o objeto reage à sua ação. Pretendemos que as crianças relacionem objetos e acontecimentos e busquem as causas dessa relação. As atividades devem servir como uma possível abertura para novos conhecimentos, fazendo-os entender e, eventualmente, mudar sua visão dos fenômenos.

Essa abordagem metodológica enfatiza a iniciativa do aluno porque cria oportunidade para que ele defenda suas idéias com segurança e aprenda a respeitar as idéias dos colegas. Dá-lhes também a chance de desenvolver variados tipos de ações- manipulações, observações, reflexões, discussões e escrita.

A EXPERIMENTAÇÃO NAS AULAS DE CIÊNCIAS

A importância do trabalho prático é inquestionável na Ciência e deveria ocupar lugar central em seu ensino. Houve época em que os experimentos serviam apenas para demonstrar conhecimentos já apresentados aos alunos e verificar leis plenamente estruturadas. Passou-se depois a utilizar o laboratório didático como um local onde se pretendia que os alunos redescobrissem todo o conhecimento já elaborado.

De uma perspectiva construtivista, não se espera que, por meio do trabalho prático, o aluno descubra novos conhecimentos. A principal função das experiências é, com ajuda do professor e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo.

Uma atividade para desenvolver conhecimento científico parte da proposição de um problema pelo professor. O problema é a mola propulsora das variadas ações dos alunos: ele motiva, desafia, desperta o interesse e gera discussões. Resolver um problema intrigante é motivo de alegria, pois promove a autoconfiança necessária para que o aluno conte o que fez e tente dar explicações. Em nossa proposta, o experimento tem a função de gerar uma situação problemática, ultrapassando a simples manipulação de materiais.(...)Portanto, as aulas de Ciências põem e devem ser planejadas para que os estudantes ultrapassem a ação contemplativa e encaminhem-se para a reflexão e a busca de explicações, pois é desta forma que os estudantes terão a chance de relacionar objetos e acontecimentos e expressar idéias.

Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico – Anna Maria Pessoa de Carvalho et all. Editora Scipionne. 1998, p.20 e 21.

Atividade 7: Avaliação e Preparação para o quinto seminário

Retomar os objetivos do seminário e solicitar aos participantes que, em poucas palavras, destaquem suas impressões do encontro e as possíveis contribuições para o trabalho na escola. Sistematizar tais contribuições.

Em seguida, combinar com o grupo os encaminhamentos para o próximo encontro. Comentar que no 5º Seminário vamos refletir sobre “AMPLIAÇÃO NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS: as várias dimensões”.

Solicitar que os participantes se preparem para o mesmo e fazer a leitura das tarefas propostas, que já devem estar escritas na lousa ou de outra forma, explicando cada uma delas.

TAREFAS

a) Leitura do texto: “As dimensões do conhecimento” subtítulo do item 3.5.2 – páginas 43 a 47 das Orientações Curriculares.

Orientar para que façam anotações sobre os pontos que chamarem mais atenção. Pedir ainda que estabeleçam relações entre idéias veiculadas no texto e as discussões já realizadas nos seminários anteriores. (para quem participou)

b) Os professores devem registrar, uma seqüência de atividades completa que tenham desenvolvido, indicando: o ano do ciclo, as expectativas de aprendizagem e as dimensões

do conhecimento envolvidas. Os registros devem ser trazidos no próximo encontro. Tomar como referência os exemplos de seqüência no item 5.4- página 76 do documento.

Para saber mais:

Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico – Anna Maria Pessoa de Carvalho et al. São Paulo: Editora Scipionne. 1998. Coleção Pensamento e Ação no Magistério.

Cachapuz, A. et al. (org). A necessária renovação do ensino de Ciências: por uma postura investigativa. São Paulo, Cortez, 2005.

Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física - <http://www.lapef.fe.usp.br/>

PAUTA DO QUARTO SEMINÁRIO – ÁREA DE ARTES

TEMA:

QUAL É A IMPORTÂNCIA DA INTERTEXTUALIDADE NA ESCOLHA DE CONTEÚDOS DE ARTES A SEREM ENSINADOS E APRENDIDOS EM SALA DE AULA?

TEMPO PREVISTO – 3 horas

1. Do que vamos tratar neste seminário

São objetivos do seminário:

- Discutir e refletir sobre quais são os critérios de escolha de conteúdos de ensino de Artes, se temos como principal objetivo ampliar o repertório cultural dos estudantes.
- Refletir sobre a importância da intertextualidade na escolha de conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos em sala de aula.

2. Quadro-Síntese das atividades

ATIVIDADES		TEMPO
8.	Apresentação do formador, dos participantes, dos objetivos e da pauta do seminário.	10 min
9.	Em debate: Quais são os critérios de escolha de conteúdos de ensino de Artes, se temos como principal objetivo ampliar o repertório cultural dos estudantes?	30 min
10.	Assistindo e analisando o vídeo	20 min
11.	Em debate: Qual é a importância da intertextualidade na escolha de conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos em sala de aula?	40 min
12.	Socialização dos planos de ensino trazidos pelos professores que participaram do seminário anterior.	40 min
13.	Avaliação e Preparação para o quinto seminário	40 min
		180min

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- Vídeo, TV, DVD
- Papel kraft
- Documento: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
- Tarefas preparatórias para o Seminário V

4. Detalhamento das atividades

Atividade 1: Apresentação

Dando início ao seminário, o coordenador do grupo apresenta-se, dá as boas vindas ao grupo e apresenta o tema e os objetivos deste seminário, que já podem estar transcritos na lousa.

Atividade 2: Debate

Debate sobre

Quais são os critérios de escolha de conteúdos de ensino de Artes, se temos como principal objetivo ampliar o repertório cultural dos estudantes?

O coordenador propõe que os participantes se reúnam em grupos e elaborem resposta para essa questão.

Estipula 10 minutos para que a tarefa seja realizada.

Cada grupo recebe uma folha de papel kraft para anotar as respostas. Um representante de cada grupo apresenta as respostas de seu grupo. O coordenador realiza as intervenções necessárias.

Para o coordenador

Para realizar as intervenções necessárias, pode-se consultar o Documento de Orientações Curriculares de Artes nas páginas 36 a 44.

Atividade 3: Assistindo e analisando o vídeo

O coordenador do grupo convida os participantes a assistirem ao vídeo, que já deve estar instalado e programado para ser exibido, e propõe a seguinte questão aos participantes:

Qual é a importância da intertextualidade na escolha de conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos em sala de aula?

Atividade 4: Debate sobre qual é a importância da intertextualidade na escolha de conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos em sala de aula?

O coordenador organiza a turma em pequenos grupos e pede que eles respondam à seguinte pergunta:

Qual é a importância da intertextualidade na escolha de conteúdos de Artes a serem ensinados e aprendidos em sala de aula?

Em seguida, explica que cada grupo deverá debater a questão, entrar em acordo e redigir um pequeno texto que explique a sua concepção. O grupo deverá escolher um representante para ler o texto do grupo.

Socializar os textos e continuar a discussão no grande grupo. Durante a discussão, o coordenador registra as principais idéias na lousa, num papel kraft ou num cartaz trazendo as questões abaixo, caso o grupo não as tenha colocado.

Para o coordenador

É importante o coordenador destacar que a intertextualidade é um "diálogo" entre textos, entendendo que textos se referem tanto a produções verbais quanto a produções não verbais, como por exemplo as imagens, as músicas, os gestos, etc. Ao produzir um texto, uma imagem, uma música, uma dança ou uma peça de teatro, o produtor, inevitavelmente, dialoga com outros textos com os quais tomou contato ou que produziu anteriormente. Da mesma forma, ao ler um texto, um leitor dialoga com outros textos com os quais tomou contato ou que leu anteriormente.

Ao tratar da intertextualidade, Eduardo Peñuela se vale da teoria sobre os espelhos. O espelho plano, o convexo e o côncavo produzem imagens que criam uma relação intertextual com seu referente. A imagem plana é mais semelhante a mim. O espelho côncavo cria uma imagem bem maior que a minha imagem natural. O espelho convexo cria uma imagem bem menor do que meu rosto é. Cada um dos espelhos deturpa de certa maneira a imagem que eu sou.

A intertextualidade é um jogo de espelhos e é uma maneira de estabelecer relações em que mecanismos de criação e informação interagem. A característica básica da intertextualidade seria um olhar crítico sobre os outros textos, seja em forma de paródias, apropriações, citações, plágios, montagens, etc.

Na criação e na leitura de uma obra de arte estão imbricados a experiência do artista ou do leitor, suas afinidades estéticas, seus conhecimentos artísticos, o seu conhecimento de mundo, ou seja, toda uma intertextualidade.

A consciência da intertextualidade capacitará os produtores e os leitores a relacionar obras a obras, autores a autores, linguagens a linguagens, de forma intencional e com objetivos claros. Além disso, a consciência da intertextualidade desenvolverá nos produtores e leitores a habilidade da criatividade, entendida aqui como um processo mental que promove relações inusitadas.

Para que a intertextualidade seja percebida ou elaborada de modo consciente, é imprescindível que tanto o produtor quanto o leitor de textos possuam um amplo repertório cultural. Por tudo isso, o principal objetivo do ensino das artes no ensino fundamental é ampliar o repertório cultural dos estudantes.

O currículo de artes também é um diálogo. É um diálogo entre a cultura de uma determinada comunidade escolar e o saber sistematizado (cultura erudita). É um diálogo entre a cultura de dentro da escola e a cultura de fora da escola. É um diálogo entre a cultura de origem dos estudantes (aprendizes) e a cultura de origem do professor (licenciado ou especialista). É um diálogo entre o desejo do professor e as reais condições materiais da escola. É um diálogo entre os objetivos do projeto pedagógico de cada escola e os objetivos específicos, ou expectativas de aprendizagem, que o professor precisa ter em relação aos seus alunos.

Por isso, o professor de artes, dono de um patrimônio cultural e de uma formação específica, ao escolher conteúdos a serem trabalhados em suas aulas precisa considerar a relação que existe entre o conteúdo escolhido e:

- os objetivos do projeto político pedagógico da escola,
- os objetivos do ensino de artes no ciclo ii do ensino fundamental,
- as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas,
- conhecimento prévio dos estudantes,
- patrimônio cultural dos estudantes,
- patrimônio cultural da comunidade do entorno da escola e
- os recursos didáticos da escola.

Por essa via, podemos pensar que os conteúdos de artes não precisam ser ensinados obrigatoriamente do mais simples para o mais complexo ou do geral para o específico. Os conteúdos de artes podem ser organizados em forma de rede, e podem ser interligados de uma forma inesperada e inédita, sempre com a marca do professor e da turma. Ao planejar suas aulas, o professor de artes precisa, também, escolher conteúdos que levem os estudantes a perceber a intertextualidade, ou a relação que existe entre os objetos culturais estudados.

Ao escolher conteúdos a serem estudados em sala, o professor precisa observar se esses objetos podem se relacionar a:

- outros objetos culturais da mesma linguagem,
- objetos culturais das outras linguagens artísticas,
- outros contextos culturais em que esse objeto esteja presente,
- conteúdos das outras disciplinas e/ou
- temas transversais.

É somente quando os conteúdos de artes são cuidadosamente combinados que eles se tornam um instrumento de conhecimento de mundo e das relações sociais.

Atividades 5: Socialização dos planos de ensino trazidos pelos professores que participaram do seminário anterior.

O coordenador pode valorizar os professores que participaram do terceiro seminário e que trouxeram para o quarto seminário os seus planos de ensino.

Ele pode pedir que os professores socializem seus planos para os colegas.

Durante as apresentações, o Coordenador pode lançar questões que levem a reflexão do grupo sobre a adequação das atividades propostas.

Para o coordenador

Caso não haja nenhum plano para analisar, discutir o projeto “Com que roupa?” para o quarto ano Ciclo II – Orientações Curriculares página 115 a 122.

Atividade 6: Avaliação e Preparação para o quinto seminário

O coordenador retoma os objetivos e solicita aos participantes que, em poucas palavras, destaquem suas impressões do encontro em relação aos objetivos propostos.

Em seguida, o coordenador combina com o grupo os encaminhamentos para o próximo encontro. Comenta que no próximo Seminário vamos refletir sobre **Organização e desenvolvimento da ação didática**.

Para isso os participantes necessitam se preparar para o próximo seminário. O coordenador anota as tarefas na lousa e explica cada uma delas:

a) Leitura do Documento de Orientações Curriculares pag. 70 a 72(item 5.1.3)– Questões de natureza metodológica

O coordenador orienta que os participantes façam anotações sobre os pontos que chamarem mais atenção.

PAUTA DO 4º SEMINÁRIO – ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Objetivo do IV Seminário:

- Elucidar os encaminhamentos propostos no documento para a organização das atividades de ensino
- Relacionar as ações de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos aos pressupostos que norteiam a concepção de Educação Física.
- Refletir acerca do planejamento das atividades de ensino, compreendendo estas ações como fundamentais para a sistematização dos conhecimentos relativos às práticas corporais e melhoria da capacidade de interpretação e reflexão acerca destas práticas.

Quadro Síntese das Atividades - EF:

Atividades	Tempo
Atividade 1: Apresentar os objetivos do encontro, estabelecendo relações com os Seminários anteriores	10 min
Atividade 2: Levantar, coletivamente, o modo como os professores participantes do seminário ampliam seus conhecimentos relativos às manifestações corporais.	30 min
Atividade 3: Exibir o vídeo referente à apresentação da proposta de ressignificação.	20 min
Debater os pontos principais do vídeo, destacando as ações didáticas do professor e a relação destas com a concepção da área de EF presente no documento.	40 min
Debater as ações de ampliação e aprofundamento, realçando os principais conceitos da proposta de SME para a organização das ações didáticas do componente.	25 min
Atividade 4: Atividade de elaboração de atividades de ampliação e aprofundamento, destacando a importância da busca por novos conhecimentos para melhor compreensão acerca da manifestação investigada.	50 min
Atividade 5: Ação Final – encaminhamentos.	5 min

Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- Programa de Vídeo, TV, DVD
- Papel Kraft, pincel atômico, fita adesiva
- Documento: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:Ciclo II – Educação Física

Desenvolvimento das atividades:

Atividade 1;

- Fazer a apresentação dos participantes falando o nome e explicitando se já participaram dos encontros anteriores
- Propor aos participantes dos encontros anteriores que retomem seus registros e compartilhem quais foram os assuntos já tratados.

Para o Coordenador:

- ✓ Enfatize como podemos acessar nas aulas de E.F. os conhecimentos relativos às manifestações da cultura corporal presentes na sociedade.
- ✓ Destaque a importância da escola/Educação Física no processo de sistematização desses conhecimentos. Como exemplo, utilize-se das diversas informações divulgadas nas mídias acerca da Olimpíada de Pequim e a circulação, apropriação e transmissão dessas informações por parte da população em geral.

- Compartilhar com os presentes os objetivos do encontro (que deverá estar registrado na lousa ou em outro suporte).

Para o coordenador:

Caso não haja nenhum professor participante nos Seminários anteriores, compartilhar os debates sobre os conceitos apresentados (concepção de área, e de cultura como campo de luta pela imposição e validação de significados, escola como campo de produção cultural e transformação social).

Atividade 2

- Organizar os professores em grupos e propor a seguinte questão:
Como acessam os conhecimentos relativos às manifestações culturais no seu dia-a-dia?
- Solicitar que registrem em tópicos essas práticas e identifiquem as estratégias de transmissão e convencimento.

Para o coordenador:

Ao longo dos debates, caso perceba que o foco está nas mídias, lembre que os cursos, as conversas e as vivências entre as pessoas, por exemplo, são fontes de ampliação de conhecimento. Ao término do debate, levante algumas hipóteses (sem registrar) a respeito da diferença entre a ação de ampliar e a de aprofundar os conhecimentos.

Assim como no seminário anterior, nesta atividade, deixe claro que ela não se remete apenas ao documento de SME, isto é, a prática pedagógica. A questão central é como os docentes fazem isso em sua trajetória de vida e como observam a transmissão e a construção do conhecimento em outras esferas sociais. Para tanto, o debate deverá ultrapassar o conhecimento acadêmico ou informativo midiático e permeiar as relações sociais, as falas do senso comum, o aprendizado com as pessoas mais velhas, a tradição oral etc..

Atividade 3

Assistir ao programa de vídeo.

- Solicitar que identifiquem e registrem:
 - ✓ os conceitos envolvidos para o desenvolvimento dos temas de trabalho
 - ✓ os motivos que levaram o professor a organizar um seminário acerca do tênis de mesa e como o conhecimento foi sistematizado, tomando nota dos aspectos que considerarem relevantes.

Para o coordenador:

Questione se alguém percebe alguma semelhança entre a escolha do tema Hip Hop, presente no vídeo do seminário anterior e a opção didática do professor em questão.

(Ambas partem das demandas dos alunos. No primeiro, as falas deles conduziram à escolha do tema. No segundo, o seminário a respeito do tênis de mesa surge a partir da dificuldade de execução do jogo e das dúvidas dos alunos no transcorrer das aulas. Não se trata de realizar aquilo que os alunos desejam, mas, sim, o que está latente no seu universo cultural).

Após essa definição, valorize a importância da voz dos alunos durante as atividades.

- Socializar os registros e considerar as questões referentes à organização das atividades de ensino (páginas 71 a 79 do Documento de Orientações Curriculares).

Para o coordenador:

Caso haja necessidade, solicite a leitura da última parte deste tópico (p.76-79), enfatizando as atividades exemplificadas no documento e suas formas de organização (p.78). Peça que retomem suas hipóteses acerca dos conceitos centrais do encontro e a comparem com as definições proferidas pelos assessores (a fim de evitar constrangimento, peça que o façam em silêncio). Se for necessário, retorne ao ponto no vídeo.

- Solicitar que compartilhem as estratégias utilizadas pelos professores para ampliar os conhecimentos dos seus alunos no cotidiano das suas aulas.
- Registrar em tópicos.

Para o Coordenador:

- ✓ Realce que o professor não terminou o trabalho, pois anunciou a utilização de outro recurso didático (filme) a fim de propiciar aos alunos outras oportunidades de ampliação.
- ✓ Reforce que a questão central do vídeo é o diálogo. O diálogo entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre ambos e novas fonte de conhecimento.
- ✓ Enfatize que os processos de ampliação e aprofundamento são fundamentais para que os alunos possam estabelecer relações com sua rede de conhecimento. Essa ação didática pode possibilitar aos alunos a construção do posicionamento crítico frente à manifestação investigada e da relação da manifestação com a sociedade mais ampla.
- ✓ Retome a fala dos assessores referente às diversas atividades de ampliação e aprofundamento (complete-as ou identifique-as com a lista feita anteriormente pelos presentes).
- ✓ Enfatize que elas devem atender às demandas anunciadas pelos conflitos nas aulas e serem previamente planejadas a fim de possibilitar o exercício da leitura crítica da gestualidade. Nesse sentido, afirme a necessidade de se organizar a aula tendo em vista estes momentos. Assim, a construção e organização de espaços para as práticas, para as leituras e a explanação da interpretação, para as palestras, seminários ou mesa-redonda, exposições de trabalhos e apresentações, bem como para os passeios e visitas (externos ou internos) devem ser precedidas de um rigoroso planejamento, no qual a participação dos alunos constitui parte do processo (redação de ofícios, entrega de convites, sugestões de leitura, vídeo, formatos, temas a serem debatidos etc.).
- ✓ Relembre que muitas crianças apresentaram domínios diferenciados acerca da temática e é por conta desse ritmo variado que o professor deve estar atento a novas estratégias para a sistematização do conhecimento e alcance das expectativas de aprendizagem.
- ✓ Ressalte que a participação dos alunos neste modelo de aula é fruto de uma trajetória tanto dos alunos na escola, quanto das aulas que compuseram historicamente o componente curricular Educação Física. Ou seja, qualquer formato também requer tempo para aprendizagem.
- ✓ Comente que uma atividade em si não propicia a todos a sistematização dos conhecimentos, o que indica a necessidade de estratégias variadas e a importância da mediação do professor (se for o caso, retorne a fala do professor).

Reforce que sem um registro adequado o professor pode perder os dados necessários para a escolha de novos procedimentos didáticos. A fim de realçar esta afirmação, retome os objetivos apresentados no documento e os quadros de expectativas de aprendizagem (escolha algumas antecipadamente) e indique que algumas delas somente podem ocorrer mediante estas atividades.

Atividade 4

- Solicitar aos professores que, em grupos, elaborem um roteiro de atividades para a ampliação ou aprofundamento da temática a partir de um desses suportes.
- Discutir, além do roteiro, as formas de organização que podem influenciar o desenvolvimento da atividade.
- Solicitar a partilha das idéias e sugestões dos grupos a fim de incentivar a importância do diálogo na construção do conhecimento tendo como base as discussões travadas no encontro e nos exemplos apresentados no documento de Orientações Curriculares (pgs. 79, 84 e 85)

Para o coordenador

É interessante que tenha alguns textos ou pequeno trecho de um vídeo que aborde danças, lutas, esportes etc., previamente selecionados para ajudar os professores na elaboração dos roteiros.

Atividade 5

- Comentar com os professores, como encaminhamento final, a necessidade de construção de um acervo pessoal de material para esses momentos, o reconhecimento das possibilidades da biblioteca, da construção de uma hemeroteca na escola e das trocas de informações e materiais entre seus pares e os alunos.

PAUTA PARA O 4º SEMINÁRIO – ÁREA DE LÍNGUA INGLESA

Tempo de Duração: 3 horas

Objetivo

Este seminário tem por objetivo explicitar formas de trabalhar com grupo de professores de língua inglesa sobre o documento “Orientação curricular e proposição de expectativas de aprendizagem para o ciclo II”.

2. Quadro geral de atividades

Atividades	tempo
1 -Retomada da discussão do encontro anterior	10 minutos
2 - Discussão sobre preferência dos professores em relação a prosa e verso em língua inglesa.	20 minutos
3 - Interpretação e discussão dos textos em verso e prosa distribuídos e debate de sua importância no trabalho com os alunos.	25 minutos
4 - Apreciação do Vídeo	60 minutos
5 - Organização de grupos para a criação de exemplos de atividade com textos em verso e prosa em língua estrangeira	60 minutos
6 - Sistematização das contribuições do encontro a partir de comentários dos participantes.	5 minutos

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

Vídeo, TV, DVD

Papel Kraft, pincel atômico

Documento: “Orientação curricular e proposição de expectativas de aprendizagem para o ciclo II”

Kit de material de língua estrangeira existente nas escolas

Cópias de poemas, contos e outros da esfera literária que achar pertinentes de serem trabalhados com o grupo (sugestões em anexo)

Livros clássicos em língua estrangeira disponíveis

DVD do filme baseados em clássicos da literatura ou que façam referências a eles

Opcional: DVD do filme, DVD do musical e livro Les Misérables. (opcional)

4. Detalhamento das Atividades

Atividade 1: Retomada da discussão do encontro anterior

Apresentar-se e observar se há participantes que não estavam presentes ao encontro anterior; Retomar alguns aspectos essenciais dos encontros anteriores.

Orientação: O objetivo desta atividade é retomar a compreensão dos participantes sobre os temas centrais do encontro anterior e integrar novos participantes na discussão já realizada. Uma vez que essas são questões centrais para todo o trabalho, essa retomada permite ainda uma percepção mais ampla do documento por todos os participantes.

Distribuir ou projetar mapa conceitual

anexo e pedir que professores escrevam expressões, palavras, frase que remetam aos tópicos apontados nos círculos que compõem o mapa.

Fazer uma discussão ampla com o grupo sobre o que apontaram para cada temática, como forma de retomada dos principais aspectos trabalhados nos eventos anteriores.

Para o Coordenador

Principais Aspectos discutidos em encontros anteriores

Critérios gerais do documento: relevância social e cultural, relevância para a formação intelectual do aluno, potencialidade para a construção de habilidades comuns, acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária, e potencialidade de se estabelecer conexões interdisciplinares e contextualizações.

Critérios específicos da área de Língua Estrangeira: viver imerso na cultura letrada do mundo contemporâneo, criar oportunidade de entrar em contato e principalmente refletir sobre valores diferentes dos seus, trabalhar temas que despertam o interesse dos alunos e os aproxima dos textos, desenvolver as habilidades necessárias para acompanhar criticamente os fatos da vida contemporânea, desenvolver o gosto estético, aprender por meio dos textos também nas outras áreas do conhecimento.

Conceitos essenciais à área de linguagem: esferas de circulação, atividade social, gêneros e práticas de linguagem.

Esfera jornalística, pública e escolar; articulações interdisciplinares; e diferentes suportes: LD, jornal, revista, internet, rádio, TV, enciclopédia, livros não-ficcionais

Atividade 2: Discussão sobre preferência dos professores em relação a prosa e verso em língua inglesa

Para o coordenador:

O objetivo desta tarefa é despertar o interesse e conhecer os gostos e leituras já realizadas pelos professores em língua inglesa para abordar a importância do trabalho com o belo para a constituição do sujeito. Nesta tarefa é fundamental envolver os professores emocionalmente para que possam perceber, reconhecer, aprofundar o interesse e desejo por trazer a esfera literária para o trabalho em sala de aula com língua inglesa.

É importante recuperar a “tarefa de casa” sugerida para esse encontro. Algumas questões podem ser usadas para guiar esta tarefa:

- ✓ Quais as atividades de lazer que mais gosta? ver televisão, ir ao cinema? ao teatro? ler jornal? ler livros de poesia? ler romances? ler ficção? ler revistas? outros?
- ✓ Que tipos de filmes, peças, musicais mais gosta?
- ✓ Que tipo de livros você prefere, gosta, mais lê?
- ✓ Das experiências de leitura, qual a mais marcante? Por quê?
- ✓ Que livros lidos durante o curso de letras foram mais marcantes?
- ✓ O que impulsiona sua escolha ou vontade de ler?
- ✓ Como o universo literário influencia seu dia-a-dia?
- ✓ Qual o papel da escola em seu gosto por atividades de lazer? Que importância isso tem para sua vida?
- ✓ Qual é o papel do professor na formação dos alunos para o belo?
- ✓ Qual é o papel da literatura na vida dos alunos?

Obs: apenas levantar esse tema com os professores. Não há a necessidade de registrar.

Atividade 3: Interpretação e discussão dos textos em verso e prosa distribuídos e debate de sua importância no trabalho com os alunos

O objetivo dessa atividade é que os professores vivenciem um trabalho com textos da esfera literária, discutam suas impressões e sua importância.

Tarefa 1: Lidando com diferentes gêneros da esfera literária

São distribuídos diferentes textos (contos, poemas, trechos de romances, canções, histórias em quadrinhos- em anexo)

- Em pequenos grupos, os professores, lêem os textos, fazem discussão dos textos, discutem impressões e interpretações
- No grupo classe, apresentam seus textos e suas impressões
- Esses textos poderão ser posteriormente usados para a criação das atividades didáticas que os grupos montarão.

Atividade 4: Apreciação do Vídeo

Para o Coordenador

O objetivo desta atividade é a apreciação do vídeo para discussão e retomada dos temas: esfera literária, histórias em quadrinhos em sala de aula, conhecimentos prévios, diferentes espaços de apreciação do belo

4.1 – Esfera literária

Discussão sobre a importância da leitura de textos literários: a importância do ler por prazer e da criação de oportunidades para a vivência de atividades sociais que criem um espaço de lazer através da leitura e apreciação do belo;

Debate sobre a importância de considerar o espaço da literatura em língua inglesa como forma de conhecer os povos que falam essa língua e suas culturas e de inserção na leitura de autores consagrados como Shakespeare, Jane Austen, Dickens, Wilde, Hemingway, John Maxwell Coetzee (abordar a importância de considerar autores de diferentes nacionalidades, não apenas americanos e ingleses).

4.2 – O uso de História em Quadrinhos (HQ) em sala de aula

Discussão sobre a questão da dupla inserção das HQs: esfera literária e jornalística (apontar o principal aspecto: ler para apreciar, se divertir e, em alguns casos, assumir posição crítica/ideológica).

Abordagem de expectativas trabalhadas na aula apresentada e o uso de diferentes estratégias: previsão, uso de imagem, idéia geral, cognatos, retomada de conhecimentos prévios sobre autores, personagens, situações.

4.3 - conhecimentos prévios

Discussão da possibilidade de entrelace com a vida cotidiana dos alunos pelas temáticas abordadas nas tiras/HQs (debate sobre a importância de trabalhar com conhecimentos do universo do aluno. Por exemplo, retomar interesses, necessidades, vontades dos alunos ao trabalhar com qualquer esfera de circulação ou atividade social em LI).

O formador poderá explorar a situação de produção discursiva de uma HQ conhecida. Pode ser da Turma da Mônica. Explora, antes e durante a leitura do texto, o que se conhece das personagens, o que se espera delas e sinaliza para os participantes a importância de valorizar esse conhecimento do aluno como um conhecimento temático e textual que permite o acesso às formas linguísticas.

Tratamento da relevância de criar junto aos alunos um contexto de necessidade para o trabalho com determinadas atividades sociais e com os gêneros nela incluídos e a importância de estabelecer os objetivos das aulas para que os alunos possam assumir a responsabilidade sobre o conhecimento em construção.

Debater a forma de construção do conhecimento que pressupõe um duplo movimento (Vygotsky): alunos partem do conhecimento cotidiano que tem das questões, desafios propostos pelo professor. Professor parte dos conhecimentos científicos, culturalmente acumulados, e que permitirão a expansão dos conhecimentos dos alunos e sua ampliação de condições de participação em determinadas esferas de circulação.

4.4 – diferentes espaços de apreciação do belo

Discussão sobre como o aluno pode ter acesso ao universo literário em língua inglesa e sua importância para a constituição dos alunos como cidadãos do mundo

Discussão sobre a importância da escolha de canções do universo dos alunos e do universo cultural mais amplo, de considerar a declamação de poemas ou a montagem de peças teatrais simples com os alunos, de trabalhar as mídias a que os alunos têm acesso e as múltiplas possibilidades que isso significa no universo de compreensão do texto em inglês (Falar do possível trabalho com a mesma cena em livro, filme, passagem de vídeo game, música)

Pedir que os professores listem os gêneros literários com os quais trabalham. Como a canção apareceria muito, seria possível perguntar, então, por que escolhem a canção acima de tudo.

Atividade 5: Organização de grupos para a criação de exemplos de atividade com textos em verso e prosa em língua estrangeira

O objetivo desta atividade é permitir aos participantes a vivência e reflexão sobre como planejar o conteúdo a ser trabalhado, levando em consideração gêneros da esfera literária e a importância da apreciação do belo.

- Dividir os participantes em grupos de até 4 pessoas;
- Pedir que cada grupo escolha um texto dos distribuídos ou levados pelo próprio professor e elabore o planejamento de uma seqüência didática de leitura.
- Pedir que procurem considerar as expectativas de aprendizagem e estratégias de aprendizagem lidas como “tarefa de casa”;
- Conforme o tempo, cada grupo ou alguns grupos apresentam suas propostas de atividades planejadas.

- Sugerir que as propostas de atividades elaboradas pelos participantes sejam digitalizadas e distribuídas entre os participantes por meio digital (email ou outro tipo de plataforma disponível para os professores)

Atividade 6: Sistematização das contribuições do encontro a partir de comentários dos participantes.

A idéia é que os participantes sintetizem o que de mais importante ficou desse encontro. Pedir que os professores exponham o que consideraram mais relevante no encontro. É importante destinar todo o tempo para a socialização e análise das seqüências didáticas de leitura. Nisso, os elementos principais do encontro já podem ser sistematizados pelo formador.

Tarefa para o 5º seminário:

Leitura do documento focalizando as discussões sobre análise e reflexão sobre a língua e a linguagem/ aspectos lingüísticos e atividades de sistematização.

Decidir com o grupo leitura sobre linguagem na perspectiva dialógica mais apropriada para o grupo (“Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa”, de Abuêndia Padilha Pinto, em Gêneros Textuais e Ensino, cujas organizadoras são Angela Dionisio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro, Ed. Lucerna)

ANEXOS:

Possíveis textos a serem utilizados:

Opção 1: Freedom Lament and Song

by Mongane Wally Serote

<http://www.ru.ac.za/institutes/isea/NewCoin/docs/97/R97dec.htm>

history is a life
and it is a death
it reincarnates
in words
feelings and deeds
it walks in the streets
it repeats itself
at your doorstep and window
and at your eye
i repeat again
i start from the beginning
this thing can't be meant to be so sad
when it is of life and for life
it is not just a sad tale and must not be
remember
maybe it can't be meant to be
it is not just a sad tale and must not be

Opção 2: FROST, Robert (1920). *The Road Not Taken*. Disponível em:
<http://www.bartleby.com/119/1.html>. acesso em 06/11/2007.

TWO roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth; 5

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same, 10

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back. 15

I shall be telling this with a sigh

Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference. 20

Opção 3: The Sleeping Beauty

<http://www.surlalunefairytales.com/sleepingbeauty/index.html>

THERE were formerly a king and a queen, who were so sorry that they had [no children](#):¹ so sorry that it cannot be expressed. They went to all the waters in the world; vows, pilgrimages, all ways were tried, and all to no purpose.

At last, however, the Queen had a daughter. There was a very fine [christening](#):² and the Princess had for her [godmothers](#)³ all the fairies they could find in the whole kingdom (they found [seven](#)),⁴ that every one of them might give her a [gift](#),⁵ as was the custom of fairies in those days. By this means the Princess had all the [perfections](#)⁶ imaginable.

After the ceremonies of the christening were over, all the company returned to the King's palace, where was prepared a great feast for the fairies. There was placed before every one of them a magnificent cover with a case of massive gold, wherein were a spoon, knife, and fork, all of pure gold [set with diamonds and rubies](#).⁷ But as they were all sitting down at table they saw come into the hall a very old fairy, whom they had not invited, because it was above fifty years since she had been out of a certain tower, and she was believed to be either dead or enchanted.

The King ordered her a cover, but could not furnish her with a case of gold as the others, because they had only seven made for the seven fairies. The old Fairy fancied she was slighted, and muttered some threats between her teeth. One of the young fairies who sat by her overheard how she grumbled; and, judging that she might give the little Princess some unlucky gift, went, as soon as they rose from table, and hid herself behind the hangings, that she might speak last, and repair, as much as she could, the evil which the old Fairy might intend.

In the meanwhile all the fairies began to give their gifts to the Princess. The youngest gave her for gift that she should be the [most beautiful person in the world](#):⁸ the next, that she should have the [wit of an angel](#):⁹ the third, that she should have a [wonderful grace](#)¹⁰ in everything she did; the fourth, that she should [dance perfectly well](#):¹¹ the fifth, that she should [sing like a nightingale](#):¹² and the sixth, that she should [play all kinds of music](#)¹³ to the utmost perfection.

The old Fairy's turn coming next, with a head shaking more with spite than age, she said that the Princess should have her hand pierced with a [spindle](#)¹⁴ and [die of the wound](#).¹⁵ This terrible gift made the whole company tremble, and everybody fell a-crying.

At this very instant the young Fairy came out from behind the hangings, and spake these words aloud:

"Assure yourselves, O King and Queen, that your daughter shall not die of this disaster. It is true, I have no power to undo entirely what my elder has done. The Princess shall indeed pierce her hand with a spindle; but, instead of dying, she shall only fall into a [profound sleep](#),¹⁶ which shall last a [hundred years](#),¹⁷ at the expiration of which a [king's son](#)¹⁸ shall come and awake her."

The King, to avoid the misfortune foretold by the old Fairy, caused immediately proclamation to be made, whereby everybody was forbidden, on pain of death, to spin with a distaff and spindle, or to have so much as any spindle in their houses. About fifteen or [sixteen years](#)¹⁹ after, the King and Queen being gone to one of their houses of pleasure, the young Princess happened one day to divert herself in running up and down the palace; when going up from one apartment to another, she came into a little room on the top of the tower, where a [good old woman](#),²⁰ alone, was spinning with her spindle. This good woman had never heard of the King's [proclamation against spindles](#).²¹

"What are you doing there, goody?" said the Princess.

"I am spinning, my pretty child," said the old woman, who did not know who she was.

"Ha!" said the Princess, "this is very pretty; how do you do it? Give it to me, that I may see if I can do so."

She had no sooner taken it into her hand than, whether being very hasty at it, somewhat unhandy, or that the decree of the Fairy had so ordained it, it ran into her hand, and she fell down [in a swoon](#).²²

The good old woman, not knowing very well what to do in this affair, cried out for help. People came in from every quarter in great numbers; they threw water upon the Princess's face, [unlaced her](#).²³ struck her on the palms of her hands, and rubbed her temples with [Hungary-water](#):²⁴ but nothing would bring her to herself.

And now the King, who came up at the noise, bethought himself of the prediction of the fairies, and, judging very well that this must necessarily come to pass, since the fairies had said it, caused the Princess to be carried into the finest apartment in his palace, and to be laid upon a bed all embroidered with gold and silver.

One would have taken her for a little angel, she was so very beautiful; for her swooning away had not diminished one bit of her complexion; [her cheeks were carnation](#).²⁵ and her [lips were coral](#):²⁶ indeed, her eyes were shut, but she was heard to breathe softly, which satisfied those about her that she was not dead. The King commanded that they should not disturb her, but let her sleep quietly till her hour of awaking was come.

The good Fairy who had saved her life by condemning her to sleep a hundred years was in the kingdom of [Matakin](#).²⁷ [twelve thousand leagues](#)²⁸ off, when this accident befell the Princess; but she was instantly informed of it by a [little dwarf](#).²⁹ who had [boots of seven leagues](#).³⁰ that is, boots with which he could tread over seven leagues of ground in one stride. The Fairy came away immediately, and she arrived, about an hour after, in a fiery [chariot drawn by dragons](#).³¹

The King handed her out of the chariot, and she approved everything he had done, but as she had very great foresight, she thought when the Princess should awake she might not know what to do with herself, being all alone in this old palace; and this was what she did: she touched with her [wand](#)³² everything in the palace (except the King and Queen) -- governesses, maids of honor, ladies of the bedchamber, gentlemen, officers, stewards, cooks, undercooks, scullions, guards, with their beefeaters, pages, footmen; she likewise touched all the horses which were in the stables, pads as well as others, the great dogs in the outward court and pretty little Mopsey too, the Princess's little spaniel, which lay by her on the bed.

Immediately upon her touching them they all fell asleep, that they might not awake before their mistress and that they might be ready to wait upon her when she wanted them. The very [spits](#)³³ at the fire, as full as they could hold of partridges and pheasants, did fall asleep also. All this was done in a moment. Fairies are not long in doing their business.

And now the King and the Queen, having kissed their dear child without waking her, went out of the palace and put forth a proclamation that nobody should dare to come near it.

This, however, was not necessary, for in a quarter of an hour's time there grew up all round about the park such a [vast number of trees](#).³⁴ great and small, bushes and brambles, twining one within another, that neither man nor beast could pass through; so that nothing could be seen but the very top of the towers of the palace; and that, too, not unless it was a good way off. Nobody doubted but the Fairy gave herein a very extraordinary sample of her art, that the Princess, while she continued sleeping, might have nothing to fear from any curious people.

When a hundred years were gone and passed the son of the King then reigning, and who was of [another family](#)³⁵ from that of the sleeping Princess, being gone a-hunting on that side of the country, asked:

What those towers were which he saw in the middle of a great thick wood?

Everyone answered according as they had heard. Some said that it was a ruinous old castle, haunted by spirits.

Others, That all the sorcerers and witches of the country kept there their sabbath or night's meeting.

The common opinion was: That an [ogre](#)³⁶ lived there, and that he carried thither all the little children he could catch, that he might eat them up at his leisure, without anybody being able to follow him, as having himself only the power to pass through the wood.

The Prince was at a stand, not knowing what to believe, when a very good countryman spoke to him thus:

"May it please your royal highness, it is now about fifty years since I heard from my father, who heard my grandfather say, that there was then in this castle a princess, the most beautiful was ever seen; that she must sleep there a hundred years, and should be waked by a king's son, for whom she was reserved."

The young Prince was all on fire at these words, believing, without weighing the matter, that he could put an end to this rare adventure; and, pushed on by love and honor, resolved that moment to look into it.

Scarce had he advanced toward the wood when all the great trees, the bushes, and brambles gave way of themselves to [let him pass](#)³⁷ through; he walked up to the castle which he saw at the end of a large avenue which he went into; and what a little surprised him was that he saw none of his

people could follow him, because the trees closed again as soon as he had passed through them. However, he did not cease from continuing his way; a young and amorous prince is always valiant.

He came into a spacious outward court, where everything he saw might have frozen the most fearless person with horror. There reigned all over a most frightful silence; the image of death everywhere showed itself, and there was nothing to be seen but stretched-out bodies of men and animals, all seeming to be dead. He, however, very well knew, by the ruby faces and pimpled noses of the beefeaters, that they were only asleep; and their goblets, wherein still remained some drops of wine, showed plainly that they fell asleep in their cups.

He then crossed a court paved with marble, went up the stairs and came into the guard chamber, where guards were standing in their ranks, with their muskets upon their shoulders, and snoring as loud as they could. After that he went through several rooms full of gentlemen and ladies, all asleep, [some standing, others sitting](#).³⁸ At last he came into a chamber all gilded with gold, where he saw upon a bed, the curtains of which were all open, the finest sight was ever beheld -- a princess, who appeared to be about fifteen or sixteen years of age, and whose bright and, in a manner, resplendent beauty, had somewhat in it divine. He approached with trembling and admiration, and fell down before her upon his knees.

And now, as the enchantment was at an end, the [Princess awaked](#).³⁹ and looking on him with eyes more tender than the first view might seem to admit of:

"Is it you, my Prince?" said she to him. "You have waited a long while."

The Prince, charmed with these words, and much more with the manner in which they were spoken, knew not how to show his joy and gratitude; he assured her that he loved her better than he did himself; their discourse was not well connected, they did weep more than talk -- little eloquence, a great deal of love. He was more at a loss than she, and we need not wonder at it; she had time to think on what to say to him; for it is very probable (though history mentions nothing of it) that the good Fairy, during so long a sleep, had given her very agreeable dreams. In short, they [talked four hours](#)⁴⁰ together, and yet they said not half what they had to say.

In the meanwhile all the palace awaked; everyone thought upon their particular business, and as all of them were not in love they were ready to die for hunger. The chief lady of honor, being as sharp set as other folks, grew very impatient, and told the Princess aloud that supper was served up. The Prince helped the Princess to rise; she was entirely dressed, and very magnificently, but his royal highness took care not to tell her that she was dressed like his great-grandmother, and had a point band peeping over a high collar; she looked not a bit less charming and beautiful for all that.

They went into the great hall of looking-glasses, where they supped, and were served by the Princess's officers, the violins and hautboys played old tunes, but very excellent, though it was now above a hundred years since they had played; and after supper, without losing any time, the lord almoner [married them](#)⁴¹ in the chapel of the castle, and the chief lady of honor drew the curtains. They had but [very little sleep](#)⁴² -- the Princess had no occasion; and the Prince left her next morning to return to the city, where his father must needs have been in pain for him. The Prince told him:

That he lost his way in the forest as he was hunting, and that he had lain in the cottage of a [charcoal-burner](#),⁴³ who gave him cheese and brown bread.

The King, his father, who was a good man, believed him; but his mother could not be persuaded it was true; and seeing that he went almost every day a-hunting, and that he always had some excuse ready for so doing, though he had lain out three or four nights together, she began to suspect that he was married, for he lived with the Princess above two whole years, and had by her two children, the eldest of which, who was a daughter, was named [Morning](#),⁴⁴ and the youngest, who was a son, they called [Day](#),⁴⁵ because he was a great deal handsomer and more beautiful than his sister.

The Queen spoke several times to her son, to inform herself after what manner he did pass his time, and that in this he ought in duty to satisfy her. But he never dared to trust her with his secret; he feared her, though he loved her, for she was of the [race of the Ogres](#),⁴⁶ and the King would never have married her had it not been for her vast riches; it was even whispered about the Court that she had Ogresish inclinations, and that, whenever she saw little children passing by, she had all the difficulty in the world to avoid falling upon them. And so the Prince would never tell her one word.

But when the King was dead, which happened about two years afterward, and he saw himself lord and master, he openly declared his marriage; and he went in great ceremony to conduct his Queen to the palace. They made a magnificent entry into the capital city, she riding between her two children.

Soon after the King went to make war with the Emperor Contalabutte, his neighbor. He left the government of the kingdom to the Queen his mother, and earnestly recommended to her care his wife and children. He was obliged to continue his expedition all the summer, and as soon as he departed the Queen-mother sent her daughter-in-law to a country house among the woods, that she might with the more ease gratify her horrible longing.

Some few days afterward she went thither herself, and said to her clerk of the kitchen:

"I have a mind to eat little Morning for my dinner to-morrow."

"Ah! madam," cried the clerk of the kitchen.

"I will have it so," replied the Queen (and this she spoke in the tone of an Ogress who had a strong desire to eat fresh meat), "and will eat her with a [sauce Robert](#)."⁴⁷

The poor man, knowing very well that he must not play tricks with Ogresses, took his great knife and went up into little Morning's chamber. She was then four years old, and came up to him jumping and laughing, to take him about the neck, and ask him for some sugar-candy. Upon which he began to weep, the great knife fell out of his hand, and he went into the back yard, and killed a little [lamb](#),⁴⁸ and dressed it with such good sauce that his mistress assured him that she had never eaten anything so good in her life. He had at the same time taken up little Morning, and carried her to his wife, to conceal her in the lodging he had at the bottom of the courtyard.

About eight days afterward the wicked Queen said to the clerk of the kitchen, "I will sup on little Day."

He answered not a word, being resolved to cheat her as he had done before. He went to find out little Day, and saw him with a little foil in his hand, with which he was fencing with a great monkey, the child being then only three years of age. He took him up in his arms and carried him to his wife, that she might conceal him in her chamber along with his sister, and in the room of little Day cooked up a young [kid](#),⁴⁹ very tender, which the Ogress found to be wonderfully good.

This was hitherto all mighty well; but one evening this wicked Queen said to her clerk of the kitchen:

"I will eat the Queen with the same sauce I had with her children."

It was now that the poor clerk of the kitchen despaired of being able to deceive her. The young Queen was turned of twenty, not reckoning the hundred years she had been asleep; and how to find in the yard a beast so firm was what puzzled him. He took then a resolution, that he might save his own life, to cut the Queen's throat; and going up into her chamber, with intent to do it at once, he put himself into as great fury as he could possibly, and came into the young Queen's room with his dagger in his hand. He would not, however, surprise her, but told her, with a great deal of respect, the orders he had received from the Queen-mother.

"Do it; do it" (said she, stretching out her neck). "Execute your orders, and then I shall go and see my children, my poor children, whom I so much and so tenderly loved."

For she thought them dead ever since they had been taken away without her knowledge.

"No, no, madam" (cried the poor clerk of the kitchen, all in tears); "you shall not die, and yet you shall see your children again; but then you must go home with me to my lodgings, where I have concealed them, and I shall deceive the Queen once more, by giving her in your stead a young hind."

Upon this he forthwith conducted her to his chamber, where, leaving her to embrace her children, and cry along with them, he went and dressed a young [hind](#),⁵⁰ which the Queen had for her supper, and devoured it with the same appetite as if it had been the young Queen. Exceedingly was she delighted with her cruelty, and she had invented a story to tell the King, at his return, how the mad wolves had eaten up the Queen his wife and her two children.

One evening, as she was, according to her custom, rambling round about the courts and yards of the palace to see if she could smell any fresh meat, she heard, in a ground room, little Day crying, for his mamma was going to whip him, because he had been naughty; and she heard, at the same time, little Morning begging pardon for her brother.

The Ogress presently knew the voice of the Queen and her children, and being quite mad that she had been thus deceived, she commanded next morning, by break of day (with a most horrible voice, which made everybody tremble), that they should bring into the middle of the great court a large tub, which she caused to be [filled with toads, vipers, snakes, and all sorts of serpents](#),⁵¹ in order to have thrown into it the Queen and her children, the clerk of the kitchen, his wife and maid; all whom she had given orders should be brought thither with their hands tied behind them.

They were brought out accordingly, and the executioners were just going to throw them into the tub, when the King (who was not so soon expected) entered the court on horseback (for he came post) and asked, with the utmost astonishment, what was the meaning of that horrible spectacle.

No one dared to tell him, when the Ogress, all enraged to see what had happened, threw herself head foremost into the tub, and was instantly devoured by the ugly creatures she had ordered to be thrown into it for others. The King could not but be very sorry, for she was his mother; but he soon [comforted himself](#)⁵² with his beautiful wife and his pretty children.

by [Charles Perrault](#)

Lang, Andrew, ed. "Sleeping Beauty." *The Blue Fairy Book*. New York: Dover, 1965. (Original published 1889.)

Opção 4: The Mice in Council

<http://www.factmonster.com/t/lit/aesop-fables-jones/6.html>

Once upon a time all the mice called a meeting to decide upon the best way to protect themselves against the attacks of the cat. After several suggestions had been discussed, one of the mice got up and said, "I think I have hit upon a plan that will keep us safe in the future. We should fasten a bell around the neck of our enemy the cat. Then the tinkling of the bell will warn us whenever she is coming near, and we will have time to run and hide." This speech was enthusiastically applauded, and all the mice had agreed upon this plan when a wise old mouse stood up and said, "I agree with you all that this is an excellent idea, but may I ask which one of us is going to put the bell around the neck of the cat?"

Opção 5:



http://www.garfield.com/comics/comics_archives_strip.html?2007-ga070611 – 12- 06-2008

Opção 6:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6789

<http://www.monica.com.br/ingles/index.htm> (comic strip 3)

Opção 7:

Time For Us

http://marilynwang925.multiply.com/photos/album/43/A_Time_For_Us_Romeo_Juliet_Theme

Andy Williams

A time for us, some day there'll be
 When chains are torn by courage born of a love that's free
 A time when dreams so long denied can flourish
 As we unveil the love we now must hide

A time for us, at last to see
 A life worthwhile for you and me

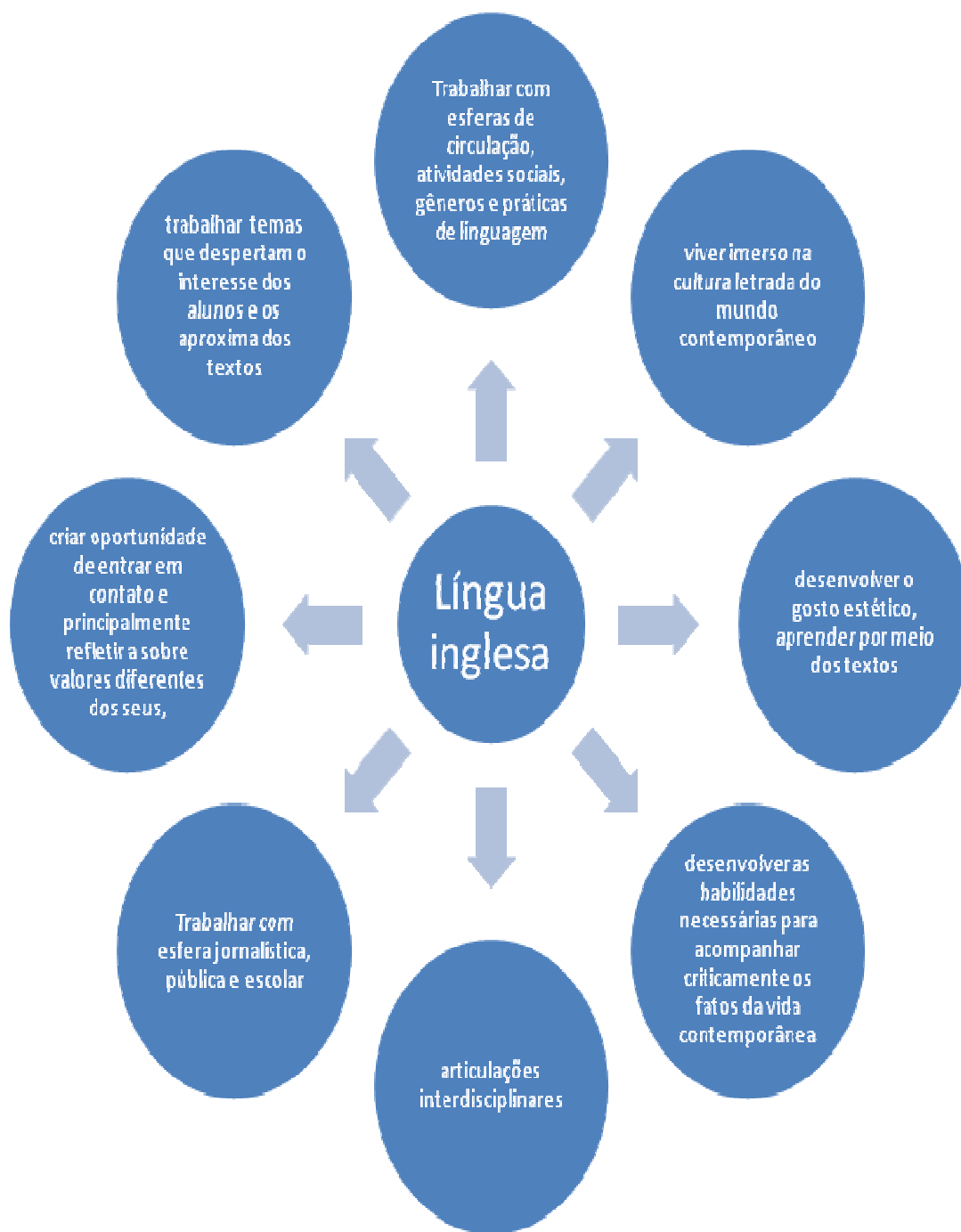
And with our love, through tears and thorns
 We will endure as we pass surely through every storm
 A time for us, some day there'll be a new world
 A world of shining hope for you and me

For you and me

And with our love, through tears and thorns
 We will endure as we pass surely through every storm
 A time for us, some day there'll be a new world
 A world of shining hope for you and me

A world of shining hope for you and me

(Notes: "A Time For Us" was written by Larry Kusik, Eddie Snyder, and Nino Rota. It was recorded by Andy Williams. "A Time For Us" was the love theme in the movie, Romeo and Juliet)



Fala e escrita como formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas. Deve-se estimular o desenvolvimento de ambas as habilidades para que os Interactantes possam expressar suas próprias idéias, suas dúvidas, seus problemas, questionamentos, sentimentos e inquietudes. Nesse processo gerativo de linguagem a escrita tem muito em comum com a fala, já que o processamento da linguagem é fundamental para ambas, à medida que seus usuários constroem e reconstróem idéias, adquirem e usam a informação de diversas fontes e aplicam o conhecimento de como um texto é estruturado. Em ambas um texto é composto para se adaptar à situação, intenção e à audiência. Durante essa construção, as limitações do cérebro, a realidade que está sendo representada, os esquemas do falante ou escritor, os propósitos, o conteúdo, a sintaxe, o léxico da língua e os contextos social e situacional, todos moldam o processo.

Apesar de estes fatos cientes da existência dessas exigências e da importância do relacionamento, leitura-escrita, alguns cursos de nível fundamental e médio destinados ao ensino dessas habilidades, não procuram observar os benefícios provenientes de tais conexões. Como consequência disso, a maioria dos alunos de terceiro grau além de ingressarem na universidade com um escasso conhecimento prévio de sua área de estudo, não são capazes de reconhecer os aspectos pertinentes à sintaxe e ao léxico da própria língua ou mesmo de uma língua estrangeira. Isso faz, com que tais alunos apresentem sérios problemas de compreensão e de organização da informação ao interagirem oralmente ou por escrito. Também não conseguem distinguir os vários gêneros textuais e seus princípios organizacionais, nem o vocabulário de sua área de estudo. Essas dificuldades podem ser devidas às poucas oportunidades de trabalhar com textos diversificados nos outros níveis do sistema educacional, sobretudo no nível médio.

Tais constatações nortearam nosso estudo, que objetiva apreciar até que ponto os aprendizes revelam conhecimento dos gêneros discursivos e identificar o uso de diferentes seqüências lingüísticas que compõem os vários gêneros discursivos na fala e na escrita.

Esperamos que os resultados obtidos sirvam de subsídios ao desenvolvimento de um ensino de produção oral e escrita mais abrangente, equilibrado, capaz de integrar as formas da língua, as formas típicas dos enunciados no contexto da sala de aula.

1. Fundamentação Teórica

1.1 Aspectos Pertinentes aos Gêneros discursivos

A linguagem pode ser vista sob dois ângulos: como conhecimento e como instrumento social. Fala e escrita, como formas de manifestações da linguagem, ocorrem em ambientes sociais distintos com exigências específicas quanto à sintaxe e às estruturas textuais. Devido às suas próprias formas textuais e genéricas, fala e escrita diferem quanto às suas estruturas e funções características fazendo com que, no âmbito do ensino, haja uma estreita ligação entre linguagem e cognição. Fala e escrita, por conseguinte, compõem modelos cognitivos que estão disponíveis para e seus usuários. Uma vez que essas formas de manifestação da linguagem são diversificadas, a precupação com sua delimitação e nomeação traduzem-se, de acordo com Bronckart (1999), na noção de gêneros discursivos de Bakhtin (1992),

Bakhtin concebe linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal. As condições específicas de cada campo da comunicação verbal geram um dado gênero. A característica estrutural específica de cada gênero é limitada de acordo com as trocas verbais dos participantes no diálogo.

Enquanto Dolz e Schneuwly (1996) desenvolvem a idéia metafórica de gênero como (mega) instrumento Bakhtin concebe de gêneros do discurso como tipos de enunciados criados dentro dos vários campos de atividade humana. Já Marcuschi (2000 vê o gênero textual também designado gênero discursivo, gênero do discurso) como uma forma concretamente realizada nos diversos textos empíricos. Consoante tais perspectivas, a linguagem é aprendida por meio de enunciados concretos, ouvidos reproduzidos na comunicação verbal. No âmbito da fala, aprender falar é

aprender estruturar enunciados. No da escrita o aprendizado centra-se nas formas nas exigências e nas potencialidades de diferentes gêneros. Por conseguinte, as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, são introduzidos em nossa experiência e em nossa consciência mediante três fatores assim sugeridos por Dolz e Schneuwly: as práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino.

É por meio das práticas sociais, ou seja, das mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros que as significações sociais são progressivamente construídas os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que dispõem as formas gramaticais. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvirmos o outro, sabemos pressentir-lhe o gênero. Se não existissem gêneros e se não os dominássemos, tendo que criá-los pela primeira vez no processo da fala a comunicação verbal seria quase impossível. (Bakhtin, 1992)

Durante uma determinada situação de interação, as capacidades de linguagem, evocam as aptidões requeridas pelo interactante não só para adaptar-se às características do contexto e do referente como para mobilizar modelos discursivos dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

E por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente estruturando e regulando suas próprias estratégias de aprendizagem.

Nos grupos em que a linguagem representa o principal meio de trocas verbais, os aprendizes apropriam-se de aspectos do discurso para aperfeiçoar a compreensão do que está sendo dito/lido. Consoante Dolz e Schneuwly, que partem da perspectiva de Bakhtin, é nesse contexto que os aprendizes adquirem uma compreensão maior não só dos conteúdos que se tornam dizíveis através do gênero, como da estrutura típica dos textos pertencentes ao gênero e das configurações específicas das unidades de linguagem que são as seqüências textuais e os tipos discursivos que formam sua estrutura. São essas, portanto, as três dimensões essenciais definição do gênero.

A compreensão construída a partir desse plano interindividual passa para o plano intraindividual fornecendo as bases para a compreensão. Assim, ao interagir oralmente ou por escrito no contexto escolar, por exemplo, os alunos precisam entender como o conteúdo a forma da língua e a estrutura organizacional dos vários gêneros discursivos fornecem recursos para apresentar a informação e interagir com os outros. Aprendem, portanto, a escolher determinados aspectos do conteúdo aliados aos padrões linguísticos apropriados ao gênero discursivo. Uma das metas da escola consiste, então, em ajudar os alunos, numa situação determinada, a adaptar-se às características do contexto, a mobilizar modelos discursivos, a dominar as operações psicolinguísticas, a reconhecer e a usar as unidades linguísticas. Isso significa que nas situações escolares os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar, adequadamente, os gêneros de acordo com as situações de comunicação em que estiverem inseridos.

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimento e de informação de acordo com a situação comunicativa específica.

Tendo em vista que a linguagem atende tanto à função comunicativa quanto à cognitiva, uma vez que há uma estreita relação entre linguagem e cognição, convém que os aprendizes executem tarefas diversificadas nas quais os professores possam, a partir de trocas verbais em situações naturais, fornecer-lhes os instrumentos necessários a um comportamento discursivo consciente.

1.2 Fala, Escrita e os Grupamentos de Gêneros Discursivos

De acordo com Bronckart (1999), a utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos) que são provenientes dos representantes de um ou outro domínio da atividade

humana. Cada um desses domínios elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados que Bakhtin (1992) denomina gêneros do discurso. Disso resulta, como lembra Bronckart, que qualquer espécie de texto, concebido como produto concreto da ação da linguagem pode ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. O autor lembra, ainda, que todo texto é necessariamente composto por tipos de discurso, ou seja, “formas de organização lingüística em numero limitado, com as quais são compostas, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (Bronckart, 1999: 137).

Os critérios mencionados por Bronckart para a definição de um gênero são inúmeros, como, por exemplo, a atividade humana implicada, o efeito comunicativo visado, o tamanho do texto, o conteúdo, entre outros. A diversidade de critérios e o caráter fundamentalmente histórico e adaptativo das produções textuais que tendem a desaparecer, reaparecer ou a modificar-se, fazem com que as inúmeras classificações de gênero sejam divergentes, parciais e não possam ser consideradas como modelos de referencia estabilizada, definitiva. Isso acontece porque os gêneros estão em constante movimento. Tal mobilidade e o fato de serem múltiplos e infinitos, explicam porque as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre estabelecidas.

Além do mais, lembra Bronckart, se cada texto constitui uma unidade comunicativa, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por critérios puramente lingüísticos. Já os diferentes segmentos que compõem os gêneros discursivos, por serem em numero finito, podem ser reconhecidos e classificados por suas características lingüísticas específicas.

Segundo o autor, um gênero pode ser composto não só por um como por vários tipos de discursos encaixados. A narração, por exemplo, aparece como tipo principal nos gêneros romance, novela, conto. Entretanto, pode também surgir como um tipo menor ou secundário nos gêneros enciclopédia, monografia, entre outros.

A multiplicidade de gêneros discursivos e a imprecisão quanto à sua classificação levam os aprendizes a uma certa dificuldade para controlar as habilidades comunicativas destinadas à produção de um gênero numa determinada situação de comunicação.

Com o intuito de identificar o conteúdo, a estrutura e as seqüências lingüísticas presentes nos vários gêneros discursivos a partir da perspectiva de Dolz e Schneuwly (1996), nosso estudo irá lidar com grupos de gêneros que:

- a) relatam experiências e fatos, como diários, notícias, reportagens, biografias;
- b) contam histórias, como contos de fadas, rimas infantis, romances, lendas;
- c) contestam, questionam, como debates, editoriais, cartas de reclamação, cartas de solicitação, ensaios, resenhas críticas;
- d) expõem, como conferências, tomada de notas, relatório científico, artigo enciclopédico;
- e) descrevem, como instruções, receitas, regras de jogo, regulamentos, entre outros.

Esperamos que o desenvolvimento do conteúdo, o reconhecimento da estrutura dos textos e das características lingüísticas específicas dos vários gêneros textuais sejam benéficos para o trabalho em sala de aula, possibilitando a seleção, organização e conexão do conteúdo a ser veiculado na interação contribuindo, assim, para um maior planejamento e melhoria da produção textual.

2. Metodologia

Na fase inicial do projeto Gêneros Textuais: implicações na compreensão/ produção do aluno universitário, que estamos desenvolvendo no Núcleo de Estudos em Compreensão e Produção (Inter)Lingüísticas do Departamento de Letras da UFPE, utilizamos quatro coletas dentro de um universo de vinte alunos de Língua Inglesa 3. Tais coletas objetivavam verificar as principais facilidades/ dificuldades presentes na produção de gêneros textuais que relatam experiências e fatos, que expõem e que argumentam como, por exemplo, cartas formais e informais, slogans e cartões

postais. Houve, também, a preocupação com a apreciação do conteúdo dos gêneros solicitados, com a estrutura típica dos textos pertencentes ao gênero e com as configurações específicas das unidades de linguagem como, por exemplo, as seqüências textuais e os tipos de discurso que pudessem atuar como elementos facilitadores do processo de produção.

Com o intuito de observar, mais detalhadamente, o nível de conhecimento do grupo quanto à utilização dos vários gêneros textuais aplicamos, após o final das coletas, um questionário com indagações quanto aos/ à: a) motivos que levaram os alunos a trabalhar com a diversidade textual proposta; b) existência de divergências referentes ao conteúdo e à forma dos textos trabalhados e c) denominação para a variedade textual solicitada nas tarefas.

O curso era fundamentado em tarefas, conforme a perspectiva do interacionismo social. Tais tarefas eram elaboradas a partir das três fases dos mecanismos de controle propostas por Frawley (2000): o controle pelo objeto, o controle pelo outro, e o autocontrole estratégico. Esse tipo de abordagem destinava-se a promover uma maior conscientização da diversidade de gêneros discursivos, da estrutura dos textos pertinentes ao gênero e dos diferentes segmentos que os compõem, buscando, também, proporcionar o desenvolvimento de estratégias destinadas à autoregulação do ensino-aprendizagem.

Tarefas como a elaboração de cartas, slogans e cartões postais, entre outras, não foram inicialmente demonstradas em sala de aula, uma vez que objetivávamos observar o nível de conhecimento do grupo quanto à produção de tais gêneros discursivos.

Com um nível de dificuldade razoável, as tarefas, acima referidas, não apresentaram problemas para os alunos porque os tópicos destinados à sua elaboração eram apresentados e discutidos em sala de aula, como ilustramos mediante o depoimento de um dos alunos:

“ Mesmo que alguns textos sejam mais pessoais que outros, eu me senti um pouco mais livre para produzi-los por serem temas simples e por termos trabalhado alguns dos assuntos em sala.”

A execução de cada tarefa objetivava desenvolver, nos sujeitos, uma maior conscientização e controle dos processos envolvidos na fala e na escrita durante a compreensão e a produção de determinado gênero discursivo.

3. Discussão dos Resultados

3.1: Os gêneros textuais produzidos pelos a algumas considerações

Vejam, agora, o que ocorreu em cada uma das três dimensões essenciais à definição de um gênero, nos textos produzidos pelos alunos. No que se refere ao *conteúdo*, primeira dessas: três dimensões, as cartas informais foram as que mais se aproximaram das características do gênero proposto, devido, talvez, à familiaridade do aluno com esse tipo de escrita. Também os cartões postais, na sua maioria, foram bem elaborados quanto a perspectiva do conteúdo. Os aprendizes fizeram referência a países e cidades, além de mencionarem praias e locais famosos. Tanto nas cartas informais quanto nos cartões postais, o grupo expôs suas idéias, descreveu um país/cidade específica, ou emitiu sua opinião a respeito de um determinado local, num vocabulário bastante adequado ao gênero que estava sendo produzido, como exemplificamos abaixo.

Dear Helga,

How are you doing? I'm fine but I miss you a lot!

I'm writing to invite you to spend a weekend with me at my beach house in Tamandaré.

I'm going to Tamandaré in 4 days and I'll stay there for the whole month.

I hope you could go there and stay with my family for at least a weekend.

Hope to see you.

Carla.

Dear Jane

I am writing to

you from Paris,

the most beautiful

city in the world!

Yesterday I went

To Louvre to see

The amazing Monalisa

Love,

Álvaro

To Janaína Feitosa.

Rua xxxxx nº 72.

IPSEP – Recife - PE

BRAZIL

O mesmo podemos dizer quanto ao conteúdo presente em alguns *slogans*. Aproximaram-se bastante do que se espera de uma palavra ou frase associada a uma propaganda comercial, como apresentamos a seguir.

COME TO RECIFE

AND HAVE FUN!

THE BEST CARNIVAL IN WORLD!

As cartas formais revelaram inúmeras falhas quanto ao conteúdo levando nos à conclusão de que os alunos têm idéias vagas a respeito da elaboração desse tipo de escrita. Uma vez que se tratava de uma reclamação sobre o funcionamento de um determinado produto, os alunos, na sua maioria, não foram capazes de especificar os detalhes essenciais a esse gênero como, por exemplo, data da compra, nota fiscal, modelo, entre outros, num vocabulário por vezes inapropriado ao gênero produzido. Velamos, abaixo, um desses exemplos.

To: HiperMercado Co.

Recife, June 5, 2001

Dear Sirs,

Having bought a damaged, merchandise of yours, I solved to require my rights. In front of this situation I would like to propose a change, otherwise I have to take another decision. This kind of posture is disagreeable and it should be bad for the company's image.

Well, helping each other, this trouble will be end. We'll avoid constraints to both parts. A great company has obligation with its clients and it have to keep its promises with them. I hope I have done my part.

Complaisantly,

Marisa Silva

A carta informal e o cartão postal foram os que melhor se apresentaram na segunda dimensão proposta por Dolz e Schneuwly e que se refere à estrutura particular do texto pertencente ao gênero proposto. Excetuando-se a ausência de remetentes e destinatários nas cartas informais, mas presente nos cartões postais, a maioria dos alunos fez uso de introduções adequadas ao gênero que estava sendo produzido como, por exemplo, *Dear...; Hi...; Hello...*; além de finalizarem seus textos do seguinte modo : *Love; That's all for now. Write soon; XXX000; With Love: Forever yours; Kisses; Your friend; Hope to see you; See you there; Hope you enjoy this card; Talk to you soo; So, enjoy this card.*

O mesmo não se pode dizer quanto aos *slogans*. Apesar de expressarem bem o conteúdo, alguns *slogans* eram bastante extensos, revelando o desconhecimento do aprendiz quanto à estrutura dos textos peculiares a esse gênero, com apresentamos abaixo.

"Come to Recife and enjoy our wonderful beaches and tropical weather. Visit historical buildings and know a bit more about our rich culture. Discover this paradise and have fun."

Nas cartas formais, repetiram-se as falhas detectadas no conteúdo. Por desconhecimento desse gênero alguns alunos não foram capazes de utilizar um endereçamento adequado, fazendo, também uso inapropriado de introduções como, por exemplo, *To whom it may concern* ou *Esteemed Sirs Casio's managers*; e de conclusões, como as que transcrevemos a baixo : *Complaisantly, Sincerely*, entre outras.

Quanto à terceira dimensão essencial à definição de um gênero representada pelas configurações específicas das unidades de linguagem, vemos o que ocorreu em cada um dos gêneros trabalhados.

Nas cartas informais observamos algumas características do discurso oral e da escrita informal, como no exemplo que se segue, em que há a ausência de algumas preposições e a presença de abreviações.

Hi Bob,

Hope you 're fine! Everything's OK w/ me. Miss you and all our friends from school, so that's why I'm writing you: I've written some pals already, inviting em to come to my bech house next weekend and like you to come over. You know the address.

Any problem, you've got my phone.

See you there!

Márcio.

Os cartões postais, os *slogans* e as cartas formais apresentam algumas falhas não só quanto à continuidade verbal (número/pessoa) como no que se refere a outros elementos da estrutura da sentença, representados pelo uso de conectivos, adjetivos, advérbios e preposições, como ilustramos abaixo.

a) Cartões postais

“It’s always foggy and raining!”

“I have a lot of places to visit yet.”

“Everyday is sunny, so I can go every day to shower me in warm sea water.”

b) Slogans

“Come to Recife, the most sunny place on earth.”

“The happiest place on Brazil. In Olinda the streets dances with you.”

c) Cartas Formais

“I would like your company changes the product or give my money back.”

“So I’m really needing of your assistance.”

“I called your company three times, but they say I can’t change the product for a good one I have the right for a free support but it never comes!”

“It was off and I came closer to press “power” I heard a strange and unknown noise inside of it”.

As respostas à primeira pergunta do questionário e que se referiam à diversidade de textos trabalhados centraram-se quase que exclusivamente na perspectiva de ampliação do vocabulário e do aperfeiçoamento da diversidade de formas da escrita. Em nenhum momento houve referencia ao estudo dos gêneros. Ao indagarmos, na segunda questão, se havia divergências quanto ao conteúdo e à forma dos textos produzidos em sala de aula, os alunos foram unânimes em reconhecer a existência dessa diversidade, ao afirmarem que “Cada texto tem suas especificidades, uma forma de apresentação e um conteúdo diferente”.

Na terceira e última pergunta, buscamos verificar se o aluno conhecia alguma denominação que abrangesse a variedade textual por ele produzida, com o intuito de melhor conhecer seu nível de conscientização dos gêneros discursivos. A maioria das respostas foi negativa como, por exemplo, “Não”; “Não sei ao certo, variedade lingüística”; “No momento , minha memória me trai”. Poucos alunos mencionaram alguns tipos de discurso, ao citarem os textos narrativos e os dissertativos. Um deles incluiu na sua resposta o gênero literário (poesia e prosa). Apenas dois alunos fizeram referencia aos gêneros discursivos.

4. Considerações Finais

Em nossas considerações finais, gostaríamos de ressaltar que o domínio sobre as formas e possibilidades dos diferentes gêneros discursivos representa uma parte do processo de aprendizagem da fala e da escrita. Cada um dos vários gêneros apresenta suas próprias exigências em termos de conteúdo, de estrutura e das seqüências lingüísticas que os compõem. Todos esses aspectos devem ser aprendidos mediante práticas sociais que desenvolvam as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de aprendizagem.

O aprendizado dos gêneros representa um processo de socialização do aprendiz nos modos de organizar o conhecimento e na maneira de representar suas percepções e seu conhecimento para os outros. Se levarmos em consideração a existência de uma multiplicidade de gêneros presentes no nosso dia a dia, reconheceremos que a apreensão desses gêneros tem efeitos sociais e ideológicos,

pois a medida que ensinamos suas formas e possibilidades diferentes, os alunos se socializam com as estruturas e o sistema de valores da sociedade.

Embora o aprendizado dos gêneros esteja intimamente relacionado a codificação do conhecimento na sociedade e aos modos de organizar e de comunicar a informação numa situação determinada, tal aprendizagem ocorre mais na escola, uma vez que é nesse ambiente que o aluno deve aprender não só os gêneros como outras habilidades da fala e da escrita. O enfoque nos gêneros deve ser mais enfatizado no final do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, a fim de que os alunos, a partir da situação em que estiverem inseridos, aprendam a transmitir o conteúdo numa estrutura adequada e de acordo com determinadas seqüências lingüísticas.

PAUTA DO QUARTO SEMINÁRIO – ÁREA DE MATEMÁTICA

TEMA: A LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE MATEMÁTICA

TEMPO PREVISTO – 3 horas

1. Do que vamos tratar neste seminário

Este quarto seminário de Matemática tem a finalidade de discutir a importância de se desenvolver a leitura e a escrita nas aulas de Matemática.

São objetivos do seminário:

- Discutir e refletir sobre a leitura e escrita como ferramenta nas aulas de Matemática.
- Refletir sobre a importância da análise a priori de textos nas aulas de Matemática.
- Debater sobre como planejar situações de aprendizagem que envolvem leitura e escrita são potencializadas nas aulas de Matemática.
- Discutir sobre o ensino de porcentagem.

2. Quadro-Síntese das atividades

ATIVIDADES		TEMPO
14.	Apresentação do formador, dos participantes, dos objetivos e da pauta do seminário.	10 min
15.	Depoimentos de professores sobre o desenvolvimento de atividades propostas no Seminário III	30 min
16.	Em debate: quais são os tipos de textos e como são utilizados nas aulas de Matemática e qual a importância do trabalho com leitura e escrita nas aulas de Matemática ?	20 min
17.	Assistindo e analisando o vídeo	60 min
18.	Leitura de trecho do Documento	15 min
19.	Elaboração de uma situação de sala de aula envolvendo a noção de porcentagem.	30 min
20.	Avaliação do quarto seminário e preparação para o quinto seminário	15 min
		180 min

3. Material necessário ao desenvolvimento do seminário

- Programa de Vídeo , TV , DVD
- Documento: Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem
- Cópia do texto usado na aula da professora Valéria: **Padrão de consumo dos ricos exige três planetas Terra**

4. Detalhamento das atividades

Atividade 1:

Dando início ao seminário, o coordenador do grupo apresenta-se, dá as boas vindas ao grupo e apresenta o tema e os objetivos deste seminário, que já podem estar transcritos na lousa. Solicita ao grupo de professores que se apresentem, caso o grupo seja muito diferente do que se reuniu no seminário anterior.

Atividade 2:

O formador retoma as atividades propostas para os professores no Seminário III em que os professores escolheram um problema com mais de uma solução, problema sem solução, problema com apenas uma solução, problema com mais dados que os necessários, problema em que faltam dados, problema que contém exatamente os dados que serão utilizados.

O formador pede aos professores participantes que relatem qual foi o problema escolhido, como foi feita adequação e o que encontraram de interessante na resolução do problema por parte de seus alunos.

Atividade 3

O coordenador do grupo divide o grupo de professores em sub-grupos, coloca a questão na lousa para discussão e propõe que os participantes discutam e elaborem uma resposta para as questões:

Quais são os tipos de textos e como são utilizados nas aulas de Matemática? Qual a importância do trabalho com leitura e escrita nas aulas de Matemática ?

Estipula que cada grupo terá 10 minutos para discussão. Cada grupo escolhe um relator que depois vai apresentar uma síntese das respostas. O coordenador faz uma síntese final enfatizando as opiniões mais recorrentes.

Para o coordenador:

O formador pode comentar que hoje, já há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas de professores das várias áreas do conhecimento no desenvolvimento de atividades curriculares. Nesse sentido, é tarefa do professor de Matemática desenvolver a competência leitora e escritora. No entanto, embora alunos e professores percebam a importância de situações didáticas que

estimulem o desenvolvimento da leitura e interpretação, há sempre uma preocupação com o “tempo” e com o “estar abandonando a Matemática”. Esse fato será discutido neste vídeo.

Atividade 4:

O coordenador do grupo convida os participantes a assistirem ao vídeo, que já deve estar instalado e programado para ser exibido.

Orienta para que façam as anotações que conseguirem, especialmente sobre os pontos que chamarem mais atenção. Pede ainda que estabeleçam relações entre idéias veiculadas na discussão do Grupo de Referência – GR feita no vídeo e as discussões do grupo feitas na atividade 3.

Terminada a apresentação do vídeo, o coordenador sugere que os professores se organizem nos mesmos grupos anteriores para uma discussão de 10 minutos sobre as seguintes questões:

- ***Como você avalia a discussão do GR sobre leitura e escrita nas aulas de matemática?***
- ***Que pontos da discussão mais chamaram sua atenção?***
- ***Você concorda com a colocação do Jair e da Luciana sobre o uso do livro didático e de outros de textos nas aulas de matemática?***
- ***Você concorda com a fala da professora Fátima sobre a leitura de textos de problemas/ O que você faz em suas aulas com os textos de problemas?***

Para o coordenador:

Depois o coordenador solicita que cada grupo apresente suas reflexões e retoma sintetizando as falas do vídeo. O coordenador pode comentar que no trabalho da professora Valéria há um trabalho realizado antes, durante e depois da leitura do texto proposto para seus alunos. Também vale a pena destacar que a professora Valéria sempre pedia para seus alunos falarem sobre o assunto do texto e que esta é uma forma interessante de desenvolver a comunicação nas aulas de matemática.

O formador pode chamar atenção dos professores para o fato do uso dos textos aulas e citar o material do Projeto Leitura e Escrita nas aulas de Matemática, elaborado por professores da rede e que apresenta experiências bem sucedidas de uso de leitura e escrita nas aulas de Matemática.

Atividade 5:

Ainda nos mesmos grupos, o coordenador propõe uma leitura e discussão do item **5.1.3.5 LEITURA E ESCRITA NAS AULAS DE MATEMÁTICA** apresentado no documento Orientações Curriculares. (Página 77)

Para o coordenador

Depois da leitura o coordenador pode socializar as discussões e sintetizar comentando sobre o assunto. O formador pode comentar que o documento Referencial para o desenvolvimento da competência leitora e escritora – Matemática apresenta várias sugestões de atividades que foram desenvolvidas e comentadas por professores da rede pública municipal e que podem ser adaptadas aos alunos de outras escolas e transformarem-se em atividades interessantes para a prática do professor de Matemática e o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

Atividade 6:

Os professores em grupos vão preparar uma aula usando o mesmo texto da aula da professora Valéria (*Anexo 1*), com objetivo de trabalhar porcentagem com seus alunos.

O formador solicita que os professores leiam o texto e proponham questões adaptadas a seus alunos para serem desenvolvidas antes, durante e depois da leitura do texto.

Em seguida, discute com os grupos as questões propostas e sugere que os professores desenvolvam essa atividade com seus alunos e em seguida passem a trabalhar com a noção de porcentagem. A sugestão é que calculem porcentagens com auxílio dos 10%.

O formador entrega aos professores o texto desenvolvido pela professora Valéria e propõe para discutir em grupo:

Se você estivesse no lugar da professora Valéria, como ensinaria seus alunos a calcular as porcentagens de pessoas apresentadas no texto:

Apenas 25% dos entrevistados separam o orgânico do reciclável e não mais que 5% destinam o lixo seco para a reciclagem e o orgânico para compostagem.

Para o coordenador:

O formador chama atenção para o fato de que no texto lido o total de pessoas é 2002 e que não há possibilidade de ter um “número não inteiro” de pessoas, logo os cálculos das porcentagens serão feitos com aproximação para 2000 pessoas.

O formador dá um tempo para os professores discutirem e socializa as respostas.

Uma das possibilidades é o trabalho a partir do cálculo dos 10% que significam a décima parte do todo, ou seja, para calcular a décima parte dos entrevistados, basta dividir 2000 por 10, obtendo 200. Para calcular 20%, basta fazer $2 \times 10\%$, ou seja, basta calcular 10% e depois multiplicar o resultado por 2, nesse caso, multiplicar 200 por 2, obtendo 400. Como 25% é equivalente a $\frac{1}{4}$, pois $25\% = \frac{25}{100}$ que pode ser simplificado, ou então dividindo 25 por 100 ou 1 por 4 o resultado é igual a 0,25. Logo, para calcular 25% de 2000 entrevistados, basta calcular a quarta parte, dividir 2000 por 4, obtendo-se 500 pessoas. Outra forma de calcular 25% é recorrer à fração com denominador 100 e com a escrita decimal dessa fração, ou seja, $25\% = \frac{25}{100} = 0,25$. Isso permite que, o cálculo de 25% de 2000 seja feito da seguinte forma: $0,25 \times 2000 = 500$. Para

calcular 5% que é a metade de 10%, basta dividir 200 por 2, obtendo-se 100 pessoas.

Atividade 7:

Por fim, o coordenador sugere que se faça uma avaliação do quarto seminário. A Propõe, como tarefa, a realização da atividade discutida na atividade 6 e elaborar um relato de como se deu o trabalho.

ANEXO 1. Texto usado na aula da professora Valéria

Padrão de consumo dos ricos exige três planetas Terra

Sex, 06 Jun, 01h10

<http://br.noticias.yahoo.com/s/06062008/25/manchetes-padrao-consumo-dos-ricos-exige-tres-planetas-terra.html>

Caso todo o mundo tivesse os mesmos hábitos de consumo das classes sociais A e B brasileiras seriam necessários recursos naturais correspondentes a três planetas Terra, mostra estudo da ONG WWF-Brasil. A pegada ecológica, ou seja, o rastro de consumo, degradação ambiental e geração de resíduos deixados pelo homem no planeta, foi calculada com base em pesquisa encomendada ao Ibope. Os pesquisadores ouviram 2002 pessoas, em 142 municípios, de 13 a 18 de maio.

A conclusão do estudo é de que, se 82% da classe alta mantiver os maus hábitos, a Terra não vai agüentar. O mesmo vale para 46% da classe C e 21% das classes D e E. A situação é mais crítica no Sudeste, em que os hábitos de 61% dos entrevistados comprometem a sustentabilidade do planeta. Nas cidades com mais de 500 mil habitantes o porcentual chega a 71% em comparação aos 21% dos municípios com até 20 mil moradores.

Contra a classe alta pesam, sobretudo, os hábitos de transporte, pois 33% dos entrevistados desse segmento usam o carro como único meio de transporte e, na maioria das vezes, trafegam sozinhos. Além disso, 23% viajam de 1h e 10 minutos de avião por ano. Nesse caso, contam na pegada ecológica o consumo de combustíveis fósseis e a emissão de gases poluentes desses meios de transporte.

Na hora de tratar do lixo, no entanto, a classe alta se sai melhor. O descaso com a reciclagem é maior entre os pobres - 77% deles juntam todo o lixo em só saco e só 11% separam os materiais recicláveis. Entre as classes A e B, 54% colocam o lixo em um saco e 38% o separam. No geral, 67% dos brasileiros juntam recicláveis e não recicláveis. Apenas 25% dos entrevistados separam o orgânico do reciclável e não mais que 5% destinam o lixo seco para a reciclagem e o orgânico para compostagem.

Idéias que vão aparecer no vídeo e que podem ser destacadas pelo formador:

As tarefas de leitura e escrita foram tradicionalmente atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa. Os professores das outras áreas não se sentiam diretamente implicados com essas tarefas, mesmo quando atribuíam o mau desempenho de seus alunos, a problemas de leitura e escrita. Hoje, já há um consenso razoável no sentido de que o desenvolvimento da competência leitora e escritora depende de ações coordenadas de professores das várias áreas do conhecimento no desenvolvimento de atividades curriculares. Nesse sentido, é tarefa do

professor de Matemática desenvolver a competência leitora e escritora. No entanto, embora alunos e professores percebam a importância de situações didáticas que estimulem o desenvolvimento da leitura e interpretação, há sempre uma preocupação com o “tempo” e com o “estar abandonando a Matemática”.

Nem sempre as crianças das escolas da rede pública têm acesso a livros, revistas, jornais e outros meios de comunicação e informação no contexto familiar. Em consequência desse fato, a prioridade na escola deve ser com o ensino da leitura e a escrita, pois dele depende em grande parte o melhor ou pior desenvolvimento escolar dos alunos.

Em relação ao ensino de Matemática, diferentes autores chamam a atenção para o fato de que a superação de muitas dificuldades passa pelo reconhecimento da essencialidade da impregnação mútua entre a língua materna e a Matemática. Além disso, os PCNEF destacam a comunicação em Matemática. O documento apresenta dentre os objetivos de Matemática no ensino fundamental que o aluno deve aprender a comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas. Dessa forma, embora a linguagem matemática se constitua como outras áreas por meio de seus códigos, essa área do conhecimento não pode ser identificada apenas com o saber operar com símbolos, pois ela se relaciona com as capacidades de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender, extrapolar, projetar.

Dessa forma, é importante discutir sobre as formas de intervenção e de organização desse trabalho. Para tanto é importante investir em três aspectos de comunicação: o diálogo, a leitura e a escrita nas aulas de Matemática.

Com relação ao diálogo, este é considerada uma das “ferramentas” de trabalho mais importantes do professor na sala de aula. A comunicação só é possível se todos tiverem a mesma chance de se “colocar”, de expressar suas idéias de forma objetiva, explicitar de forma verdadeira: valores, sentimentos e atitudes. O entendimento, aceitação do outro e tolerância são fatores que permeiam e sustentam essas situações de fala.

No entanto, alguns estudos de caso realizados em salas de aula de Matemática sobre o processo de comunicação verbal que ocorre nesse ambiente mostram que os professores consideram que as perguntas ajudam a envolver os alunos na dinâmica das aulas e que elas permitem verificar se está havendo aprendizagem. Porém, ao mesmo tempo, esses estudos mostram que as regras de convívio que validam a situação de fala, não são observadas, pois os alunos nem sempre são convidados a colocar seus pontos de vista, há interrupção freqüente na fala dos alunos e é rara a

socialização e confronto de idéias. Perguntas que suscitam posicionamento de idéias, defesa de argumentos e investigação são pouco freqüentes nas aulas de Matemática.

Com relação à leitura, sua compreensão varia segundo o grau de relação entre três variáveis: leitor, texto e contexto; quanto mais elas estiverem imbricadas umas nas outras, melhor será a compreensão. A interação entre leitor texto e contexto é que efetivará a compreensão de um texto, também é importante considerar todo o conhecimento anterior do sujeito, que lhe fornecerá subsídios para a compreensão do texto que lê.

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciências, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Quanto mais conhecimento os alunos tiverem, maiores serão suas possibilidades de sucesso na leitura. Experiências em projetos de trabalho, atividades culturais, esportivas e sociais permitem aos jovens compreender melhor a leitura de textos. Mas essas experiências por si não bastam; é importante dar espaço aos estudantes para que possam socializar suas experiências, o que permite ampliar seus conhecimentos. Estes novos conhecimentos podem ser utilizados na compreensão de outros textos.