

# TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS



ESCOLA DE TEMPO  
INTEGRAL

**CADERNO DO PROFESSOR**

ENSINO FUNDAMENTAL  
ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO





GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATERIAL DE APOIO  
AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL  
DO ESTADO DE SÃO PAULO

# **TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS**

CADERNO DO PROFESSOR  
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS  
E ENSINO MÉDIO

Primeira edição

2014

São Paulo

## **Governo do Estado de São Paulo**

### **Governador**

Geraldo Alckmin

### **Vice-Governador**

Guilherme Afif Domingos

### **Secretário da Educação**

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

### **Secretária-Adjunta**

Cleide Bauab Eid Bochixio

### **Chefe de Gabinete**

Fernando Padula Novaes

### **Subsecretária de Articulação Regional**

Raquel Volpato Serbi Serbino

### **Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores – EFAP**

Silvia Andrade da Cunha Galletta

### **Coordenadora de Gestão da Educação Básica**

Maria Elizabete da Costa

### **Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos**

Cleide Bauab Eid Bochixio

### **Coordenadora de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional**

Ione Cristina Ribeiro de Assunção

### **Coordenadora de Infraestrutura e Serviços Escolares**

Dione Whitehurst Di Pietro

### **Coordenadora de Orçamento e Finanças**

Claudia Chiaroni Afuso

### **Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE**

Barjas Negri

Prezado(a) professor(a),

Em dezembro de 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que tem como um de seus pilares expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, para o avanço na aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, foi criado, em 2012, o Programa Ensino Integral, com o objetivo de assegurar a formação de jovens autônomos, solidários e competentes por meio de um novo modelo de escola. Esse novo modelo, entre outras características, prevê jornada integral aos alunos, currículo integrado, matriz curricular diversificada, Regime de Dedicção Plena e Integral dos educadores e infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas do Programa Ensino Integral. Essa estrutura visa proporcionar aos alunos as condições necessárias para que planejem e desenvolvam o seu Projeto de Vida e se tornem protagonistas de sua formação. O Programa, inicialmente direcionado a escolas de Ensino Médio, teve sua primeira expansão em 2013, quando passou a atender também os anos finais do Ensino Fundamental. O Programa deverá continuar sua expansão nos segmentos que já atende e ampliar sua atuação na Educação Básica, compreendendo também escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta série de cadernos contempla um conjunto de publicações que se destina à formação continuada dos profissionais que atuam no Programa Ensino Integral e também ao apoio dos adolescentes e jovens em busca de uma aprendizagem bem-sucedida. Os cadernos ora apresentados têm um duplo objetivo: por um lado, destacar estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil em todos os tempos e espaços da escola do Programa Ensino Integral; por outro, apoiar o desenvolvimento dos componentes curriculares da Parte Diversificada. Espera-se, dessa maneira, contribuir para que os estudantes possam:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida.

A série é composta pelas seguintes publicações:

- Introdução ao Mundo do Trabalho – Volume 1: Caderno do Professor
- Introdução ao Mundo do Trabalho – Volume 2: Caderno do Professor
- Introdução ao Mundo do Trabalho: Caderno do Aluno
- Preparação Acadêmica
- Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Professor
- Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Professor
- Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais: Caderno do Aluno
- Projeto de Vida – Ensino Médio: Caderno do Aluno
- Protagonismo Juvenil
- Tutoria e Orientação de Estudos

Bom trabalho!

Equipe do Programa Ensino Integral



# SUMÁRIO

<b>Orientações sobre os conteúdos do Caderno .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Tutoria .....</b>	<b>6</b>
1.1. O que se espera da Tutoria no Programa Ensino Integral .....	6
1.2. A escuta ativa e sua relação com a Pedagogia da Presença .....	8
1.3. Espaços, tempos e fluxos do exercício da Tutoria no Programa Ensino Integral .....	9
1.4. Atribuições dos profissionais responsáveis pelas ações de Tutoria .....	11
1.5. O processo de escolha do tutor .....	12
1.6. Assembleias Escolares .....	12
<b>2. Orientação de Estudos .....</b>	<b>16</b>
2.1. Procedimentos e estratégias gerais para a organização do estudo .....	18
2.1.1. Responsabilidade pessoal .....	18
2.1.2. Organização pessoal .....	19
2.1.3. Organização do material .....	19
2.1.4. Acompanhamento da Orientação de Estudos .....	19
2.2. Ler para estudar: habilidades, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão .....	20
2.2.1. Procedimentos, estratégias e habilidades que operam antes da leitura .....	21
2.2.2. Atuando durante e depois da leitura – gêneros e procedimentos de apoio à compreensão: grifos, palavras-chave, sínteses, marginálias, esquemas e resumos .....	27
2.2.3. Para se posicionar em relação ao que lê: a paráfrase e a resenha .....	43
2.2.4. Representando as ideias do texto: esquemas e mapas conceituais .....	48
2.2.5. Articulando o verbal e o não verbal: linhas do tempo e infográficos .....	54
<b>Para saber mais .....</b>	<b>70</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>75</b>



## ORIENTAÇÕES SOBRE OS CONTEÚDOS DO CADERNO

Este Caderno trata dos fundamentos e dos princípios da Tutoria e da disciplina Orientação de Estudos. O objetivo deste material é orientar os educadores que atuam nas escolas do Programa Ensino Integral sobre o trabalho com essas duas importantes temáticas que integram as demais metodologias do Modelo Pedagógico.

Nas escolas do Programa Ensino Integral, todos os educadores devem atuar como tutores a fim de acompanhar o percurso pedagógico dos alunos, estimulando seu bom desempenho e contribuindo com o desenvolvimento de seus Projetos de Vida. Para orientar os integrantes da equipe gestora – visto que eles também podem desenvolver ações tutoriais – e os professores, nas suas atribuições como tutores, a primeira parte trata da Tutoria. Pretende-se, dessa maneira, facilitar o trabalho cotidiano de apoio aos alunos em sua trajetória pessoal e acadêmica. Essa seção contempla a implementação, a organização e a sistematização das ações tutoriais nas escolas; aborda também a Tutoria Individual e as Assembleias Escolares, que se constituem em espaços de reflexão e de resolução de conflitos.

A segunda seção traz orientações e sugestões de atividades a ser desenvolvidas nas aulas de Orientação de Estudos e é destinada ao Professor Coordenador Geral (PCG), aos Professores Coordenadores de Área (PCA) e a todos os professores, em especial àqueles que ministrarão as aulas de Orientação de Estudos. Essa seção visa oferecer referências concretas para orientar a equipe escolar na elaboração de propostas para a Orientação de Estudos, com foco em procedimentos que possibilitem aos alunos obter melhores resultados nas diferentes disciplinas, tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais, quanto no Ensino Médio, assim como nas atividades da Parte Diversificada do Currículo das escolas do Programa Ensino Integral. Os conteúdos trabalhados nas aulas de Orientação de Estudos serão o suporte para que os alunos possam perceber a importância do autodesenvolvimento nos estudos: para a aquisição de hábitos e rotinas de estudo, para a superação de dificuldades de aprendizagem e para o aprimoramento de habilidades já desenvolvidas. Para isso, essa seção traz orientações para apoiar o aluno no desenvolvimento da responsabilidade em relação à sua organização pessoal, à sua agenda e aos seus materiais, assim como sugestões de atividades para fortalecer e ampliar procedimentos mais efetivos de leitura e compreensão de textos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) agradece a colaboração dos profissionais das escolas que participam do Programa Ensino Integral na definição das normas que serão aqui apresentadas.





# 1. TUTORIA

A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, a qual se caracteriza pelo atendimento e acompanhamento dos alunos em sua formação integral, tendo em vista seu pleno desenvolvimento nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria é orientada pelos princípios dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), do Protagonismo Juvenil, da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença. Segundo esse último princípio, os educadores devem se fazer presentes na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, tendo como referências seu papel de acolher o aluno e de mediar a construção de seu conhecimento, a missão<sup>1</sup> da escola e as responsabilidades da Tutoria.

## 1.1. O QUE SE ESPERA DA TUTORIA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

O Programa Ensino Integral tem, entre seus fundamentos, a preocupação em compreender o aluno e trabalhar com ele a partir de suas potencialidades, levando em consideração o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. Daí a importância e a pertinência da Tutoria, por meio da qual o educador tem a oportunidade de acompanhar e estimular os alunos na conquista do seu progresso pessoal e educacional. Ou seja, como uma metodologia de trabalho pedagógico, a Tutoria representa o pleno e constante apoio dos educadores ao aluno, visando ao alcance de seu sucesso escolar (excelência acadêmica) e à realização de seu Projeto de Vida. Espera-se que o tutor, numa ação coordenada entre todos os educadores, desenvolva um trabalho que tem como diretriz contribuir para que os objetivos, os valores e as metas do Plano de Ação da escola<sup>2</sup> possam ser realizados para todos os alunos.

Essa ação coordenada de apoio só é possível graças à estrutura de trabalho desses educadores que, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), têm atribuições complementares à docência específica de sua disciplina e são responsáveis direta ou indiretamente pelas diferentes metodologias<sup>3</sup> do Programa, que visam apoiar o desenvolvimento pleno e integral do aluno nas diferentes dimensões constitutivas do ser humano.

---

<sup>1</sup> Segundo o documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, o Programa Ensino Integral propõe às escolas integrantes a missão de “ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (SÃO PAULO, 2014a, p. 14)

<sup>2</sup> O Plano de Ação da escola é um documento elaborado pela instituição com base no Plano de Ação enviado pela Equipe Central do Programa Ensino Integral. Para mais informações, consulte o documento *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral* (São Paulo, 2014b).

<sup>3</sup> São metodologias do Programa Ensino Integral: Protagonismo Juvenil e suas práticas, Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas, Acolhimento, nivelamento, Orientação de Estudos, Preparação Acadêmica, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tutoria, atividades experimentais e Pré- iniciação Científica.



A atuação do tutor deve contemplar todas as atividades do aluno no ambiente escolar; portanto, a Tutoria extrapola o encontro periódico com os estudantes nas sessões de Tutoria. Esta é mais uma estratégia para a prática da Pedagogia da Presença e para a promoção do Protagonismo Juvenil. Como afirma o professor Ricardo Argüís:

A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem. [...] A tutoria é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além da sua própria ação docente e paralelamente a ela. (ARGÜÍS, Ricardo et al. *Tutoria, com a palavra, o aluno*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.16)

Desse modo, o acompanhamento dos alunos pelo tutor deve prever, segundo Argüís, três dimensões de orientação: a pessoal, a acadêmica e a profissional.

A **orientação pessoal** tem como objetivo proporcionar ao aluno uma formação integral, que facilite ao aluno o autoconhecimento, a ampliação do senso crítico, o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisões de forma reflexiva. A **orientação acadêmica** apoia o aluno por meio de temas e conteúdos disciplinares, auxilia-o nas interações em sala de aula e a superar dificuldades em relação à adoção e à consolidação de hábitos de estudos. A **orientação profissional**, por sua vez, apoia o aluno nas aulas de Projeto de Vida, estimulando-o a identificar suas habilidades pessoais para que faça a escolha acadêmica e profissional de acordo com sua personalidade, suas aptidões e seus interesses.

O foco principal da Tutoria, tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais como no Ensino Médio, é a orientação acadêmica, ainda que as outras dimensões não sejam negligenciadas.

Em síntese, o tutor é o educador responsável por conduzir seu tutorado a vivenciar plenamente as atividades escolares, a enfrentar possíveis dificuldades acadêmicas e a se empenhar para vencê-las. O tutor deve, também, apoiar o aluno na organização de uma rotina de estudos e leituras para que sua escolarização seja a mais profícua possível. Para isso, é fundamental que o professor tutor, além de monitorar os resultados de seu tutorado, o acompanhe e o apoie:

- ☉ no desenvolvimento das diferentes disciplinas que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo;
- ☉ em sua integração à sala de aula;
- ☉ em seu empenho nos estudos e em seu comprometimento para a melhoria do desempenho.

Esse acompanhamento proporciona as condições necessárias para que o aluno se torne responsável pelo desenvolvimento do seu progresso acadêmico. Para que o tutor possa apoiar seus alunos, ele deve considerar os princípios da Educação Interdimensional e da Pedagogia da Presença, direcionando-os a ter como foco a construção do seus Projetos de Vida.

Quando, porém, os obstáculos a esse desenvolvimento extrapolarem o âmbito escolar, o tutor deve acolher o aluno para que mantenha o foco nos estudos, superando seus problemas com autonomia e responsabilidade. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação dialógica

entre tutor e aluno, de forma que vínculos positivos sejam construídos entre eles, no intuito de que o estudante confie em seu tutor. Dessa forma, o aluno se sentirá mais amparado para construir sua autonomia, tendo melhores condições de exercer seu protagonismo, o que favorecerá o desenvolvimento de competências que possam responder de maneira eficaz aos desafios que vier a encontrar em seu cotidiano.

É importante ressaltar que, nessa circunstância, espera-se que o tutor ouça o tutorado e estimule-o a voltar-se à sua questão acadêmica, oferecendo-lhe outras perspectivas para apoiar seu desenvolvimento pleno. Embora o tutor não deva proibir o aluno de falar sobre assuntos de ordem pessoal, não é sua atribuição dar conselhos e/ou respostas a respeito de tais questões, uma vez que o foco da Tutoria é a orientação acadêmica.

Pode haver situações em que os temas discutidos entre o tutor e tutorado sejam mais sigilosos e que devem ser tratados com o Vice-diretor, dependendo da natureza da questão. É o caso do educando que traz para o tutor algum problema que caracterize uma situação de vulnerabilidade ou risco: nessa circunstância, o Vice-diretor tomará providências – em primeiro lugar, junto à família e, posteriormente, às instituições competentes, se for o caso (Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude, entre outras). Esse encaminhamento deve buscar a rede de proteção social para oferecer ao aluno e à sua família a orientação e o tratamento que se fizerem necessários<sup>4</sup>.

## 1.2. A ESCUTA ATIVA E SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA DA PRESENÇA

Para estabelecer uma relação de confiança com o aluno, o tutor deve demonstrar disponibilidade e compromisso para apoiá-lo em seu processo de desenvolvimento. Durante os momentos de interação entre aluno e tutor, é importante que o tutorado seja estimulado a refletir sobre o assunto em questão até chegar a uma conclusão sobre o que está sendo discutido. Para isso, é necessário que o tutor tenha uma “escuta ativa” e respeitosa: estabeleça, na conversa, uma relação de empatia com o tutorado, mostrando interesse e consideração pelo seu ponto de vista. É fundamental destacar a importância da dimensão ética que deve orientar a relação entre tutor e tutorado.

### COMO DESENVOLVER UMA ESCUTA ATIVA?

1. Procure ser acolhedor, buscando compreender os pensamentos e sentimentos do aluno.
2. Esteja disponível para ouvir seu tutorado, sem interrompê-lo ou criticá-lo. Ele deve perceber que você se interessa pelo que ele fala.
3. Mesmo que você discorde das opiniões e/ou das ações do tutorado, respeite o que ele pensa. Não cabe ao tutor pautar-se em uma perspectiva moralista, mas ter uma postura ética e acolhedora que incentive no tutorado uma curiosidade crítica e uma prática reflexiva sobre suas próprias opiniões a partir de outra perspectiva.

<sup>4</sup> O Sistema de Proteção Escolar (SPEC) tem publicações referentes aos encaminhamentos que a escola deve fazer com alunos em situação de vulnerabilidade – entre eles está o *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*. Esse material foi distribuído para todas as escolas da Rede estadual paulista. Em caso de dúvidas sobre como proceder, procure o gestor do Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino.



Esses princípios que regem a escuta ativa são os mesmos presentes no exercício da Pedagogia da Presença: abertura, reciprocidade e compromisso. É necessário considerar que, em um diálogo, os envolvidos podem sentir dificuldade de escutar e de expressar o que querem dizer. Para saber ouvir, é preciso estar presente e atento à conversa. Nesse contexto, as reações de atenção verbal e não verbal mostram ao aluno que o tutor está se esforçando para entendê-lo e demonstrando consideração e respeito por ele. Assim, o exercício da Tutoria no espaço escolar deve ser compreendido como um exercício de presença pedagógica.

### 1.3. ESPAÇOS, TEMPOS E FLUXOS DO EXERCÍCIO DA TUTORIA NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Neste item, será destacada a atuação esperada do tutor em relação: aos diferentes espaços e momentos proporcionados pela escola; ao acompanhamento das escolhas feitas pelos alunos quanto às disciplinas eletivas; à elaboração do seu Projeto de Vida; à prática do Protagonismo Juvenil e às atividades de Orientação de Estudos e nivelamento.

As disciplinas eletivas representam possibilidades de ampliação do domínio das habilidades de leitura e compreensão de textos, de desenvolvimento das demais competências e habilidades previstas no Currículo do Estado de São Paulo e de aprofundamento de conhecimentos trabalhados nas diferentes áreas curriculares. A escolha, pelos alunos, das disciplinas eletivas que cursarão deve refletir as expectativas relacionadas ao seu Projeto de Vida, que começa a ser objeto de reflexão no Acolhimento, quando ingressam na escola do Programa Ensino Integral.

É também uma tarefa do tutor acompanhar o resultado das avaliações diagnósticas e o progresso dos seus tutorados durante o nivelamento<sup>5</sup>, sempre apoiando-os e estimulando-os a superar suas defasagens, desempenhando um papel de corresponsabilidade pelo seu avanço.

A atuação do tutor também é relevante nas aulas de Protagonismo Juvenil no Ensino Fundamental – Anos Finais, em que os alunos são orientados a construir projetos de intervenção sobre questões que envolvem seu entorno, que vão desde buscar soluções para problemas imediatos – e adequados aos alunos do 6º e 7º anos –, até buscar soluções para questões mais complexas que os sensibilizem – e são tangíveis para alunos do 8º e 9º anos. Conhecer como o tutorado atua nas ações previstas nesses projetos é uma tarefa do tutor e se constitui como estratégia para conhecê-lo melhor e orientá-lo no desenvolvimento desses projetos.

O tutor deve sempre estimular, orientar e acompanhar seus alunos para que alcancem as metas e ações dos seus respectivos Projetos de Vida; em outras palavras, ele tem o papel de apoiar e questionar as opções do aluno, oferecendo elementos para apoiá-lo em seu processo de escolha e em seu desempenho, solicitando ajuda aos demais docentes quando houver necessidade, sempre com foco na elaboração e implementação do Projeto de Vida. No entanto, é responsabilidade do aluno tomar

---

<sup>5</sup> O processo de nivelamento corresponde a um conjunto de ações voltadas para a superação de defasagens em relação a habilidades básicas previstas pelo Currículo de anos/séries anteriores ao ano/série em curso. Para mais informações, consulte o documento *Avaliação da aprendizagem e nivelamento*.

suas próprias decisões. O mesmo se aplica aos tutores dos alunos do Ensino Médio, que acompanham a participação de seus tutorados nas aulas de Preparação Acadêmica, Introdução ao Mundo do Trabalho e em outras disciplinas, como a Pré- iniciação Científica.

O tutor deverá ter acesso a todas as informações possíveis sobre seu tutorado: Projeto de Vida, desempenho nos diversos componentes curriculares, participação nos Clubes Juvenis e compromisso com a vida escolar. O acompanhamento do tutorado tem de ser sistemático e, sempre que possível, planejado a partir de indicadores (frequência, notas e participação do aluno em todas as disciplinas e ações da escola) discutidos pelo PCG nas reuniões específicas de Tutoria sob a coordenação do Vice-diretor. O tutor, orientado pelo Vice-diretor, deverá fazer um registro das informações sobre o tutorado, dentre aquelas que considere fundamentais para auxiliar a equipe escolar a entender e ajudar o aluno no desenvolvimento de seu Projeto de Vida.

É necessário destacar a importância desses registros para o acompanhamento do aluno. Espera-se, portanto, que os tutores elaborem anotações reflexivas com foco na dimensão didático-pedagógica de sua atuação. Em alguns casos, esses registros poderão ser discutidos com os estudantes, na perspectiva de uma autoavaliação.

Na agenda semanal do tutor devem estar previstos espaços para o atendimento aos seus tutorados. Os registros das sessões precisam estar em dia e organizados; as sessões individualizadas têm de ser sistematizadas e ocorrer, ao menos, duas vezes por mês ou sempre que o aluno apresentar uma demanda.

Recomenda-se que as escolas se organizem para que o horário de almoço dos professores, sempre que possível, não coincida com o dos alunos, a fim de que as ações de Tutoria possam acontecer nesse período.

A partir dessas definições, é importante destacar o papel do planejamento na organização das ações individuais da equipe escolar que favoreçam a organização e a realização das ações de Tutoria. Essas ações deverão constar no Plano de Ação da unidade escolar, uma vez que a Tutoria é inerente ao trabalho docente.

### PARA QUE HAJA UMA TUTORIA EFICAZ, O EDUCADOR DEVE:

- ☞ conhecer o ciclo/fase que compreende a adolescência e a juventude;
- ☞ ter comprometimento com a Tutoria;
- ☞ estar disponível para trocar, com outros atores da escola (muitas vezes de forma sigilosa e discreta), informações que possibilitem que a relação entre tutor e tutorado traga resultados para o pleno desenvolvimento acadêmico do aluno;
- ☞ transmitir e inspirar confiança por meio de ações cotidianas na escola;
- ☞ mostrar interesse em conhecer a história escolar, os sonhos e os objetivos de seus tutorados;
- ☞ ser atencioso ao atender o tutorado sempre que solicitado ou seja necessário;





- ☞ ser imparcial, sabendo conduzir sem induzir, levando o tutorado à reflexão sobre suas ações e/ou necessidades;
- ☞ valorizar a escolha e a decisão do aluno;
- ☞ saber o momento de ouvir e o de falar;
- ☞ saber conviver e respeitar as diferenças de opinião e a diversidade.

## 1.4. ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELAS AÇÕES DE TUTORIA

Nas escolas que participam do Programa Ensino Integral, a Tutoria está prevista como atribuição tanto da equipe gestora quanto da docente. O responsável pelas ações tutoriais na escola é o Vice-diretor, que deve contar com o apoio de toda a equipe.

O Vice-diretor organiza as produções dos alunos no Acolhimento e faz o monitoramento das sessões de Tutoria por meio dos registros elaborados e das reuniões periódicas com os tutores. O PCG, como corresponsável pela Tutoria, organiza espaços nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para a socialização dos focos de interesse dos alunos associados aos seus respectivos Projetos de Vida. O registro da sessão de Tutoria deve ser arquivado pelo Vice-diretor.

O Vice-diretor é responsável pela gestão das tutorias, organizando – em parceria com o PCG – os momentos em que os tutores devem trabalhar com os alunos, a fim de garantir que as ações se desenvolvam como planejado. Sugere-se que no portfólio do aluno sejam contempladas todas as informações sobre ele e as que permitam o acompanhamento do seu Projeto de Vida.

O Vice-diretor, apoiado pelo PCG, orienta a ação tutorial da escola para que não apenas os tutores demandem seus tutorados, mas para que os tutorados possam também acionar seus tutores, na direção da corresponsabilidade em seu processo formativo.

O diálogo do aluno com o tutor em relação às questões pessoais deve ser mantido em sigilo, a não ser em circunstâncias que necessitem de encaminhamentos específicos, como no caso da rede de proteção social. Nesse caso, o assunto deverá ser levado para o Vice-diretor. Já as questões acadêmicas devem ser divididas com a equipe docente, garantindo-se essa ação sempre que necessário.

Os funcionários da escola (Agentes de Organização) poderão atuar de forma a promover um ambiente saudável aos alunos e à equipe escolar, no acolhimento diário e nos intervalos do lanche e almoço, segundo a Pedagogia da Presença. Ainda que o tutor tenha responsabilidade pelo seu tutorado, é fundamental que a escola reconheça que todos são responsáveis pelo percurso pedagógico de cada aluno. Dessa maneira, a escola deve se organizar de modo que cada aluno seja o centro de seus processos.



## 1.5. O PROCESSO DE ESCOLHA DO TUTOR

Cada aluno escolhe como seu tutor o docente com quem tem mais afinidade: a escolha do tutor não está condicionada a uma indicação por parte dos profissionais. O número de tutorados deve ser equilibrado entre os educadores, considerando que todos os profissionais designados têm perfil para atuar no Programa. Este pode ser um exercício complicado no interior da escola, quando as escolhas de muitos alunos incidem, por exemplo, em um único professor, em detrimento dos demais. Por essa razão, os critérios para escolha dos tutores devem ser definidos com os líderes de turma, por meio do fórum de líderes<sup>6</sup>, garantindo o protagonismo dos alunos nessa ação, de modo que essa definição possa ocorrer em um clima de confiança e empatia. Portanto, reforça-se a ideia de que o ponto de partida para a Tutoria é resultado de uma escolha pessoal.

Os Procedimentos Passo a Passo<sup>7</sup> sobre Tutoria apoiam a implantação dessa metodologia na escola, na criação de indicadores de processo e de resultados, bem como no monitoramento dessa ação.

## 1.6. ASSEMBLEIAS ESCOLARES

Conforme já foi apresentado, a ação tutorial nas escolas do Programa Ensino Integral prevê momentos de atendimento individual dos alunos e outros em que o trabalho é coletivo. Este item trata das Assembleias Escolares<sup>8</sup>, ação que tem como objetivo atender às necessidades coletivas dos alunos e atuar na resolução dos conflitos na escola, estimulando o Protagonismo Juvenil, a Corresponsabilidade entre os alunos e a responsabilização individual e coletiva pelas questões apontadas como problemáticas.

Os conflitos fazem parte da vida; além dos conflitos externos, existem os internos que, particularmente na fase da puberdade e adolescência, podem se desenvolver simultaneamente às transformações físicas e biológicas, interferindo diretamente na dimensão emocional das pessoas. O maior desafio do educador está em ajudar a resolver esses conflitos e em contribuir para a aprendizagem emocional dos alunos (e dos adultos também), criando um ambiente harmonioso, em que as pessoas se sintam participantes da resolução dos problemas.

Segundo Ulisses Araujo (2000), é em contato com o outro que o indivíduo tem a oportunidade de comparar, descobrir, compreender, ressignificar e aprender sobre si; portanto, o conflito é a matéria-prima para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social.

Embora as crianças e os jovens convivam com a diversidade fora da escola, o ambiente escolar pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades para a resolução dos conflitos, para a abertura ao diálogo com o próximo, para o respeito às diferenças e para a convivência pautada pelo respeito recíproco.

<sup>6</sup> Para mais informações sobre o fórum de líderes, consulte o Caderno *Protagonismo Juvenil*.

<sup>7</sup> Os Procedimentos Passo a Passo (PPP) são instrumentos de gestão adotados no Programa Ensino Integral como apoio a todas as escolas no desenvolvimento das ações planejadas em seu Plano de Ação.

<sup>8</sup> É necessário ressaltar que a proposta de Assembleias Escolares, inspirada em Argüís (2002), não é uma obrigatoriedade do Programa.



Geralmente, quando há algum conflito no ambiente escolar, os educadores tendem a repreender os envolvidos e a reprimir suas manifestações. No entanto, é importante que os responsáveis saibam que essas atitudes não são suficientes para evitar problemas maiores. Na verdade, quando agem dessa maneira, os educadores contrapõem-se aos próprios princípios, premissas e valores do Programa, pois tiram a oportunidade de os envolvidos resolverem o conflito e aprenderem com a situação. Quando a escola desconsidera a diversidade entre as pessoas – as diferenças de gostos, valores, interesses e posturas –, ela perde a oportunidade de usar os conflitos como objeto de aprendizagem, por meio de diálogo e busca compartilhada de soluções.

As Assembleias Escolares constituem-se como espaço para esse diálogo, para que os alunos possam resolver seus problemas de forma protagonista e cooperativa. Elas incorporam o princípio da Educação Interdimensional, uma vez que estimulam o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: a cognitiva, quando trabalha com o entendimento do problema e a busca de soluções; a emocional, porque estimula a reflexão sobre os próprios sentimentos e a enxergar os sentimentos dos outros; a do desejo, porque induz as pessoas a perceber que têm aspirações e a compreender que os outros também as têm.

Além disso, as assembleias evocam reflexões transcendentais acerca do próprio significado das relações sociais, do ser humano como ser social, dos princípios de sociabilidade, contribuindo para o refinamento da sensibilidade em relação a si mesmo e ao outro como indivíduos que pertencem a um mesmo grupo, embora sejam diferentes. As Assembleias Escolares também contemplam os princípios do Protagonismo Juvenil e dos Quatro Pilares da Educação, por se constituírem como espaços que apoiam a formação cidadã dos alunos. Elas podem representar um exercício de participação democrática que ajuda a alicerçar as bases para uma atuação mais ética na sociedade.

Sastre e Moreno (2005) criticam a ênfase excessiva dos currículos escolares na formação cognitiva, desconsiderando as demais dimensões humanas. Para essas autoras, a escola deve inserir no seu currículo práticas que estimulem a aprendizagem e a integração das habilidades cognitivas com as habilidades emocionais. Argumentam, ainda, que as práticas de reflexão e discussão coletivas colaboram para o autoconhecimento, para a conscientização das ações, fomentam a cooperação, estimulam a autoconfiança e ampliam as experiências nas relações interpessoais de forma consciente e responsável.

O trabalho nas Assembleias Escolares pretende desenvolver esses princípios e a premissa da Corresponsabilidade, envolvendo todos os membros da comunidade escolar na resolução dos seus problemas.

As assembleias são momentos instituídos para o diálogo e a discussão, mediados pelo professor, das questões que incomodam no ambiente escolar e da busca de formas para solucioná-las. É a oportunidade que os alunos e educadores têm para refletir e transformar os conflitos cotidianos em aprendizagem emocional, estreitar as relações interpessoais e melhorar a convivência na escola.

As assembleias também colaboram na criação democrática das regras de convivência e favorecem a construção e revisão de valores e atitudes. Questões como indisciplina, desrespeito e preconceito, por exemplo, passam a ser discutidas, e sua resolução torna-se responsabilidade de

todos na escola. Os princípios da igualdade, da equidade, do respeito às diferenças, da democracia e da justiça devem ser contemplados nos encontros. Para que isso ocorra, é fundamental garantir o direito à expressão do pensamento, dos desejos e das formas de agir de cada participante, na busca de um consenso entre todos.

É importante destacar que as reuniões que já costumam ocorrer na escola, para a tomada de decisões com o envolvimento dos alunos em diferentes processos decisórios, em certa medida expressam o movimento que deva acontecer nas assembleias, segundo as considerações anteriores. É necessário, porém, que as assembleias sejam incorporadas às ações da escola e ocorram regularmente, sempre previstas na organização da Agenda da Escola<sup>9</sup>.

A instituição das assembleias pode se dar em dois segmentos distintos: a assembleia de classe e a assembleia de escola.

Na *assembleia de classe* são abordados os temas relacionados à sala de aula, previamente elencados pela turma, com a participação do professor coordenador de classe e dos alunos. Propõe-se que ocorra a cada 15 dias ou, no mínimo, uma vez por mês.

Já as *assembleias de escola* têm como objetivo discutir questões coletivas, como o uso dos espaços da escola, regras de convivência ou outros temas de caráter coletivo. O Diretor, os Líderes de Turma, representantes dos professores e dos funcionários da escola devem participar dessas assembleias; o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) também podem participar, além de representantes dos pais e da comunidade. Ao menos uma vez por bimestre essas assembleias deverão ocorrer.

A implantação das Assembleias Escolares é de responsabilidade do Vice-diretor, sendo o Diretor e os Líderes de Turma corresponsáveis pelo processo, além de contar com o apoio de todos os membros da comunidade escolar. As regras e a implementação das assembleias devem ser elaboradas com a participação dos Líderes de Turma, do Diretor, do Vice-diretor, dos professores, dos funcionários da escola e do PCG. Todos os envolvidos têm de estar abertos para a democratização das relações e a gestão dos problemas que interferem no cotidiano escolar, lembrando sempre que o objetivo é melhorar/potencializar ações que já são desenvolvidas e resolver eventuais problemas. Todas as questões levadas para discussão têm de ser respeitadas e valorizadas. Araujo (2008) sugere que sejam afixadas cartolinas nas salas de aula, na sala dos professores e no pátio da escola para informar os temas que serão debatidos nas assembleias e que nas cartolinas sejam colocadas duas colunas para sugestões: uma para as “críticas” e outra para “felicitações”. O exemplo a seguir destaca temas que podem ser discutidos nas assembleias:

---

<sup>9</sup> Existem também as Assembleias de Educadores que têm como foco de discussão as questões do convívio, da administração, da vida funcional dos envolvidos ou outro assunto que os educadores julgarem pertinente. É sempre bom lembrar que todos são adultos, educados e inteligentes, portanto as colocações têm de ser respeitadas e profissionais. O objetivo será sempre a resolução dos problemas cotidianos por meio do consenso.



CRÍTICAS	FELICITAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alunos que chegam atrasados e atrapalham as aulas.</li><li>• Alunos que praticam <i>bullying</i>.</li><li>• Alunos que sujam a sala de aula.</li><li>• Alunos que vivem brigando e tiram o sossego dos demais.</li><li>• Professores que só dão aulas expositivas, sem a participação dos alunos.</li><li>• Professores que criticam os alunos em público.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• As plantas novas no jardim da escola.</li><li>• O sucesso da Culminância das Eletivas.</li><li>• A comida saborosa servida na segunda-feira.</li><li>• O Acolhimento dos novos alunos.</li><li>• As ações do Grêmio Estudantil.</li><li>• A aquisição de bolas novas para as aulas de Educação Física.</li><li>• Alunos que ganharam o campeonato de basquete.</li></ul>

Quadro 1 – Temas para a discussão nas assembleias.

O exemplo anterior demonstra que, além das críticas, as pessoas têm a oportunidade de externar e agregar valor a situações que achem relevantes na escola. Esta é uma forma de estimular a valorização das pequenas e grandes ações praticadas no ambiente escolar e que muitas vezes não são mencionadas por ninguém. Estimula a percepção de que, embora haja problemas a ser resolvidos, há também situações que devem ser reconhecidas como positivas.

Para trabalhar com os problemas apontados na lista, os participantes da assembleia devem discutir os temas democraticamente e propor encaminhamentos para sua solução.

Os resultados tendem a ser satisfatórios porque desenvolvem a capacidade de dialogar, formular argumentos e possibilidades de resolução de problemas que, por vezes, são ignorados, mas incomodam a todos. Também contribuem para o desenvolvimento da Corresponsabilidade, da autonomia e para fortalecer os sentimentos de pertencimento e participação.



## 2. ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a.

[...]

Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto.

[...]

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.

[...]

[...] o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo.

[...]

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

Freire, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 8-10.

O ato de estudar pode ser concebido de diferentes formas e orientado para diferentes fins. Em todos os casos exige aprendizagem e disciplina, de forma que precisa ser ensinado na escola e vivenciado continuamente pelos alunos. Mas essa disciplina requerida pode estar a serviço de uma atitude passiva de quem aceita e repete as ideias do autor ou de uma atitude mais ativa, de quem dialoga com o texto, relaciona-o com outros textos, complementa-o, preenche as entrelinhas, questiona-o, enfim assume uma postura crítica e protagonista diante do que lê (e da realidade). É com base no segundo sentido que se deve entender a fala de Paulo Freire, quando diz que estudar é tarefa de sujeito (e não de objeto) e o que está em questão não é consumo de ideias, mas sim suas (re)criações (FREIRE, 1981). Aprender a estudar, então, é antes de tudo a possibilidade de ter uma atitude diante do mundo. Isso requer que o aluno possa atribuir sentido aos estudos, seja por razões relacionadas ao seu percurso escolar e/ou ao seu Projeto de Vida. A curiosidade e o interesse mobilizadores dessa ação dependem, entre outras coisas, do quanto esse conhecimento está contextualizado e da mediação do professor, tanto nas disciplinas da Base Nacional Comum quanto nas aulas de Orientação de Estudos. A contextualização do que se estuda, mediada pelo professor, é fundamental para que o aluno possa desenvolver essa sintonia entre curiosidade e interesse.

No âmbito do Programa Ensino Integral, a Orientação de Estudos é uma disciplina que integra as atividades complementares da matriz curricular e que tem como principal característica o desenvolvimento de técnicas e estratégias que orientem e apoiem os alunos em suas práticas de estudo. Para além da perspectiva geral já apresentada, a Orientação de Estudos parte do pressuposto de que aprender a estudar é condição primordial para a superação de defasagens de aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e a formação de jovens protagonistas.





As aulas de Orientação de Estudos apoiam o cumprimento dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e dão suporte para que não se produzam novas defasagens na aprendizagem dos alunos. Essas aulas se articulam com todas as áreas de conhecimento, mas não devem ser confundidas com o “reforço escolar”, nem usadas como um momento destinado à realização de tarefas de determinadas disciplinas. A Orientação de Estudos se relaciona, especialmente, com a Tutoria na medida em que o tutor acompanha o desempenho do tutorado e o apoia na definição e na consolidação de seus hábitos de estudo. A Orientação de Estudos também está diretamente relacionada à excelência acadêmica, pois favorece a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser).

O principal objetivo das aulas de Orientação de Estudos é a aprendizagem dos alunos, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades e a superação de suas eventuais defasagens. Para que isso aconteça, essa disciplina deve contribuir para que eles possam:

- 🕒 reconhecer a importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo;
- 🕒 identificar e reconhecer os fatores fundamentais para o ato de estudar;
- 🕒 compreender a diferença entre qualidade e intensidade de estudo;
- 🕒 apropriar-se da capacidade de organização para estudar;
- 🕒 compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária;
- 🕒 consolidar hábitos e rotinas de estudo;
- 🕒 desenvolver uma postura protagonista em relação à própria aprendizagem;
- 🕒 desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de autoavaliação.

Fonte: BARRETO, Thereza Paes. *Como devo estudar?* Apostila de estudo orientado. Ensino Fundamental. Governo do Estado de São Paulo/ICE.

As técnicas e estratégias de estudo propostas nas aulas de Orientação de Estudos devem favorecer a aprendizagem em todas as disciplinas da Base Nacional Comum, pois têm caráter transdisciplinar. Portanto, ainda que a disciplina Orientação de Estudos tenha conteúdos específicos voltados para a compreensão e a aplicação de determinadas técnicas de análise e de síntese (tais como grifos, esquema, resumo, paráfrase, resenha, mapa conceitual, por exemplo), é importante destacar que elas não constituem um fim em si mesmas, mas um meio que favorece o desenvolvimento da competência de ler e de escrever, a melhoria da aprendizagem e a superação das defasagens dos alunos.

Os professores das disciplinas da Base Nacional Comum, mediados pelo PCG, devem dialogar continuamente com os professores de Orientação de Estudos para, juntos, programarem e planejarem as atividades a ser desenvolvidas nas aulas e acompanharem os resultados dessas aulas no desenvolvimento dos alunos nas disciplinas da Base Nacional Comum, por meio de indicadores de aprendizagem. O planejamento das aulas deve ocorrer em função das especificidades e das principais demandas de cada turma.

O trabalho conjunto entre esses professores oferece subsídios para a definição da agenda do aluno em relação aos temas e aos conteúdos que serão estudados, ao momento em que isso será



feito e às estratégias que serão utilizadas. O PCG tem um papel importante no monitoramento desse processo e na articulação entre esses professores.

O ideal é que a escola mantenha as aulas de Orientação de Estudos no mesmo horário para todas as turmas, de modo a facilitar os agrupamentos dos alunos a partir das defasagens que apresentam e favorecer os grupos produtivos de trabalho. É possível também agrupar os estudantes que já dominam habilidades que a maior parte de seus colegas não domina. Nesse caso, podem ser promovidas atividades de leitura, análise e síntese com um maior grau de complexidade, a fim de que esses alunos possam aprimorar as habilidades que já desenvolveram. Mais uma possibilidade é a formação de agrupamentos heterogêneos, em que os colegas com maior domínio do conteúdo ou de habilidades possam auxiliar colegas com menor domínio<sup>10</sup>.

Durante o período de desenvolvimento das ações do Plano de Ação de Nivelamento, a organização da escola e dos horários das aulas de Orientação de Estudos será de fundamental importância. Embora as atividades do nivelamento estejam presentes em todas as disciplinas, é em parte das aulas de Orientação de Estudos que o trabalho será intensificado, possibilitando a articulação entre os resultados das avaliações diagnósticas e das avaliações em processo com as atividades de Orientação de Estudos.

## **2.1. PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS GERAIS PARA A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

A criação de uma rotina de estudos é fundamental, pois contribui substancialmente para a aprendizagem dos alunos. As aulas da disciplina Orientação de Estudos devem subsidiar e instrumentalizar os estudantes para que organizem sua própria rotina de estudos a partir de uma agenda que defina horários e reflita o compromisso com seu desenvolvimento pessoal. Os procedimentos de estudo ensinados a eles podem ajudá-los na organização dos materiais, tanto fisicamente quanto na escolha e seleção de fontes de pesquisa e conteúdos a ser estudados.

### **2.1.1. Responsabilidade pessoal**

Todos os professores, em especial os de Orientação de Estudos, precisam estimular e acompanhar a elaboração das atividades solicitadas na escola, nas diversas disciplinas. Em primeiro lugar, é necessário dosar a quantidade de trabalhos e tarefas dados aos alunos, para que, de fato, eles tenham condições de realizá-los com qualidade.

---

<sup>10</sup> Vigotski e outros pesquisadores, filiados à perspectiva sociocultural de desenvolvimento, já destacaram a produtividade que grupos heterogêneos podem gerar na vivência de situações didáticas bem planejadas, que possam criar zonas de desenvolvimento proximal em termos da promoção de aprendizagens e desenvolvimento. Nesse caso, ao contrário do que se possa pensar, todos os alunos podem aprender e não apenas o que possui menor domínio do que estiver em questão. Resolver um problema, compreender algo supõe um nível de conhecimentos e habilidades. Ter de dizer (explicar, argumentar etc.) algo, como fez para resolver um problema ou compreender um fenômeno supõe outros tipos de conhecimentos e habilidades.





Quando entregues aos professores, essas atividades precisam ser corrigidas e devolvidas aos alunos com comentários e orientações. Essa é a melhor forma de demonstrar a importância da atividade elaborada e a atenção dos professores à participação e à responsabilidade dos alunos nas tarefas escolares. É um processo que ensina e reforça a responsabilidade pessoal em relação às demandas escolares e posteriormente às da própria vida.

### **2.1.2. Organização pessoal**

Quanto mais todos os professores acompanharem, incentivarem e monitorarem o dia a dia e a participação organizada dos alunos nas suas aulas, mais esses últimos tenderão a desenvolver sua organização pessoal. O tutor também tem um papel importante nessa construção. O uso de uma agenda ou outras formas que auxiliem a organização pessoal deve ser ensinado. Alguns registros de organização do trabalho podem ser feitos de forma coletiva, por meio da utilização de quadros ou murais em sala de aula. Portanto, é essencial oferecer aos estudantes referências sobre esses recursos.

### **2.1.3. Organização do material**

A organização externa, do ambiente, reflete na organização dos próprios alunos. Portanto aprender a manter os materiais escolares e o armário utilizado na escola em ordem são hábitos que o professor de Orientação de Estudos deve incentivar e valorizar.

A seleção dos materiais de estudo é outro aprendizado importante. No Ensino Fundamental – Anos Finais o professor orienta e acompanha de perto a escolha dos alunos, seja para realizar uma pesquisa, para a produção de um texto ou qualquer outra atividade que exija consulta de uma ou diversas fontes. Já no Ensino Médio, o professor atua mais como um orientador, pois espera-se que os alunos já estejam mais familiarizados com a escolha dos materiais de que necessitam.

### **2.1.4. Acompanhamento da Orientação de Estudos**

A mediação do professor é fundamental em todos os momentos do processo: ajudando o aluno a atribuir sentido ao que tem de estudar, disponibilizando referências para que ele possa se organizar, propondo intencionalmente questões e/ou atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e a apropriação de procedimentos (como será descrito no próximo subitem), problematizando ações, procedimentos ou compreensões dos alunos e monitorando o desempenho deles nas aulas de Orientação de Estudos.

Ao acompanhar os alunos, é necessário que o professor observe se os estudantes estão conseguindo se organizar no dia a dia: se registram as tarefas que devem fazer, se conseguem selecioná-las a partir de algum critério adequado, se mantêm o foco durante o processo de realização da atividade, se fazem uso de procedimentos e gêneros que os ajudem a compreender o texto e, sobretudo, se estão sendo capazes de compreender os textos lidos e de ampliar seu conhecimento sobre os temas estudados, desenvolvendo autonomia de estudo, que é a serviço do qual



todo o resto se coloca. Para que esse monitoramento possa ser feito, é preciso que o professor de Orientação de Estudos proceda a algum tipo de registro (um possível modelo de ficha de acompanhamento foi disponibilizado no Anexo II). Esse registro pode/deve ser complementado pelo registro dos professores da Base Nacional Comum. O levantamento pode ser feito por partes, de tal forma que em cada aula sejam monitorados mais de perto, de forma alternada, 6 ou 7 alunos. Para além do levantamento feito, é preciso prever encaminhamentos para enfrentar os problemas encontrados.

## **2.2. LER PARA ESTUDAR: HABILIDADES, PROCEDIMENTOS E GÊNEROS DE APOIO À COMPREENSÃO**

Ao se deparar com este material, será que você se deu conta das estratégias de que lançou mão para compreendê-lo, antes mesmo de dar início à leitura? Provavelmente, não. E isso acontece porque, como leitor proficiente que é, muitas das estratégias e dos procedimentos empregados para uma leitura compreensiva já estão internalizados e, de certa forma, automatizados. Mas, quando o que está em jogo é o ensino da leitura, é útil pedir que esses “automatismos” se evidenciem e, para isso, vale lembrar as principais estratégias que tomam lugar em uma leitura proficiente.

Grande parte dos alunos da escola básica ainda não se tornou um leitor proficiente, capaz de compreender criticamente tudo que lê, perceber implícitos e relações de variadas ordens, replicar as ideias do texto, fazendo apreciações éticas, estéticas e políticas, entre outras habilidades. Esses alunos estão em processo de formação. Isso significa que se faz necessário que o professor medie atividades de leitura para que os alunos possam desenvolver essas habilidades, já que estas não se desenvolvem, necessariamente, pelo simples contato dos estudantes com os textos.

Uma prática consagrada pelos livros didáticos e pelas práticas docentes é propor a leitura, individual ou coletiva, de um texto e, em seguida, lançar uma série de questões sobre ele para o aluno responder. Tal proposição, além de esvaziar de sentido a atividade de leitura – o aluno não sabe por que ler; o faz (ou não o faz) simplesmente porque o professor manda –, não permite que outras habilidades de leitura se desenvolvam. Assim, é importante estar atento para as ações que o professor pode propor antes, durante e depois da leitura de um texto.

Professor, ao longo deste material serão apresentadas sugestões para apoiar o desenvolvimento de atividades que contribuam para que o aluno desenvolva as competências necessárias para ler, compreender e interpretar as leituras que realiza com a finalidade de estudar. Para isso, as sugestões contam com uma consideração teórica sobre o procedimento abordado e, em seguida, são apresentados exemplos de atividades que poderiam ser realizadas com os alunos. Na apresentação dos exercícios, há uma orientação específica destacada em azul, para que você possa desenvolver os conteúdos propostos que atendam às demandas de aprendizagem dos alunos. O mais importante é que os procedimentos trabalhados nessas atividades possam ser usados nas leituras que o aluno deve realizar no dia a dia da escola. Cabe a você incentivá-los a fazer essa transposição e ajudá-los nesse processo.





## 2.2.1. Procedimentos, estratégias e habilidades que operam antes da leitura

### A. Ler para quê? Os objetivos ou finalidades da leitura

Não há dúvidas de que uma pessoa lê guiada por algum objetivo, ainda que ele seja, tão somente, para passar o tempo. É isso que ocorre ao ler uma revista displicentemente na sala de espera de algum consultório, cujo conteúdo costuma ser rapidamente esquecido. No entanto, mesmo em uma leitura desse tipo – de entretenimento – o leitor proficiente é capaz, se identificar algo que lhe interesse, de passar a empregar estratégias que lhe garantam compreensão ativa do que lerá e maior retenção das informações. Considerando esse aspecto, faz-se necessário que, nas atividades de leitura propostas por você, sejam compartilhados com seus alunos os objetivos de leitura, o contexto de produção do texto a ser trabalhado, entre outras informações.

O que foi alterado entre o primeiro e o segundo tipo de leitura? Basicamente os objetivos (ou as finalidades) da leitura. Estabelecer um objetivo é o primeiro passo para que a leitura seja bem-sucedida e traga os resultados esperados; por essa razão, nas atividades propostas aos alunos – de qualquer segmento educacional –, é fundamental que as finalidades da leitura sejam estabelecidas.

As finalidades da leitura podem ser muitas, ligadas a ordens bastante variadas de razões. Podem-se destacar como objetivos recorrentes da leitura:

- ② ler para divertimento e entretenimento (por exemplo, a leitura de revistas, história em quadrinhos, jornais, literatura etc.);
- ② ler para se informar sobre acontecimentos relevantes (por exemplo, a leitura de revistas, jornais, textos de divulgação científica etc.);
- ② ler para ter uma experiência estética, para fruição, comumente experimentada na leitura literária (por exemplo, romances, contos, poemas etc.);
- ② ler para entender como funciona ou para conhecer as instruções e os modos de uso de algo que se busca compreender (como ocorre na leitura de manuais de instrução, receitas médicas, receitas culinárias, regras de jogo etc.);
- ② ler para conhecer as “regras” (por exemplo, na leitura de estatutos, regimentos, legislações etc.);
- ② ler para orientar-se (por exemplo, na consulta a um guia de ruas ou um mapa);
- ② ler para conhecer/aprofundar-se num determinado tema (como ocorre na leitura de artigos científicos, monografias, dissertações, teses etc.).

Naturalmente, esses objetivos não são os únicos, assim como um mesmo portador pode servir a uma finalidade diferente daquela à qual parece ser, originalmente, destinado. O objetivo da leitura é soberano e, desse modo, uma notícia que, a rigor, informa sobre algo pode divertir, assim como a literatura pode ser fonte de informação ou mesmo contribuir para o aprofundamento em um determinado tema.



No contexto escolar, o estudo, em sentido amplo, costuma ser o objetivo principal das leituras realizadas. Mas é preciso buscar ser um pouco mais específico.

Quando se está diante de um determinado texto, faz sentido perguntar por mais dois objetivos específicos:

- ☞ Com que objetivo esse texto foi escrito?
- ☞ Qual o objetivo da leitura desse texto: por que eu estou lendo esse texto ou por que meu professor ou o livro didático propôs a leitura dele? É para compreender como funciona o sistema respiratório ou o reprodutor, entender como se deu a Revolução Francesa ou o que é aquecimento global?

Quando esses dois objetivos – o do autor e o do leitor – coincidem ou estão próximos, a leitura tende a se dar de forma mais “casada”. Quando não coincidem, é preciso que o leitor tenha consciência de que terá um pouco mais de trabalho para encontrar o que quer.

Mas, retomando os objetivos listados, o primeiro deles provavelmente apresentará a descrição de um conjunto de órgãos que têm uma determinada função no corpo humano e a explicação de como funcionam; compreender a Revolução Francesa exigirá a compreensão de seus antecedentes, causas, atores, fatos e processos e, finalmente, um texto que vise explicar o que é aquecimento global provavelmente vai propor uma definição desse conceito, tratará das suas causas e consequências e, talvez, como isso pode ser evitado.

Ter clareza dos objetivos e construir essas expectativas antes e durante a leitura é algo que ajuda na compreensão do texto, pois mobiliza outras estratégias.

### **B. Antecipando conteúdos e propriedades do texto: o levantamento de hipóteses**

Além de ter uma finalidade para a leitura, também é fundamental interagir com o texto, dialogando com ele – concordando, discordando, questionando para que se possa compreendê-lo. De forma articulada com os objetivos, uma das maneiras de se relacionar com o texto é formular hipóteses sobre o que ele tratará e sobre como ele o fará. De modo geral, o leitor usa as informações mais imediatamente disponíveis para essa formulação, como o título do texto, o autor, o suporte, entre outros, e é importante ensinar os alunos a fazer isso de forma deliberada, até que eles empreguem essa estratégia automaticamente.

Professor, ao propor a leitura de um texto, garanta um tempo para que os alunos possam passar os olhos por ele, detendo-se em seu título, em seu autor, nas imagens que possa conter, nos subtítulos etc. Dessa forma, você favorecerá que os estudantes acionem uma importante





estratégia de leitura: a ativação de conhecimentos prévios, ou seja, tudo aquilo que o leitor já sabe sobre o assunto do texto e/ou sobre seu autor é trazido à tona, ficando disponível para que outras capacidades leitoras possam atuar, como a comparação de informações, a produção de inferências ou o estabelecimento de relações intertextuais.

Tendo ativado seus conhecimentos prévios e orientado por seus objetivos de leitura, o aluno poderá, então, formular uma hipótese do que o texto tratará e, via de regra, também sobre o que espera dele em termos do posicionamento de seu autor, se esse for o caso.

Para ver como essas habilidades – estabelecer/ter em vista objetivos de leitura, ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses/antecipar – funcionam articuladamente, você pode conversar sobre isso com os alunos e lançar alguns desafios, como os previstos na Atividade 1, que pode ser realizada por estudantes de quaisquer anos do Ensino Fundamental – Anos Finais ou Ensino Médio, pois, a exemplo do que acontece em quase todo o material, mais do que a complexidade de conteúdo ou aprendizagem de um conteúdo específico, o que está em jogo aqui é o desenvolvimento de estratégias e o uso de procedimentos. Assim, a adequação das atividades em relação a um determinado grupo de alunos diz respeito ao fato de eles já terem usado certos procedimentos, já dominá-los bem e já terem ou não desenvolvido certas habilidades. Isso faz que a atividade possa constituir-se em um desafio para um estudante da 1ª série do Ensino Médio que nunca tenha tido contato com os procedimentos trabalhados e seja muito simples para um aluno de 7º ano que já domine esses procedimentos. O que pode ou deve acontecer são adaptações. Assim, por exemplo, para estudantes do 6º ano, talvez seja pertinente oferecer menos alternativas (por exemplo, retirar os títulos “Probabilidade”, conteúdo que ele pode não ter aprendido, e “Transformações do mundo do trabalho”, a fim de adaptar o exercício). Entretanto, na Atividade 1, seria importante manter os três primeiros títulos, para que os alunos percebam contrastivamente que todos tratam do mesmo assunto, mas pertencem a gêneros diferentes, porque têm objetivos diferentes. Também seria interessante contemplar títulos de várias disciplinas/áreas, que podem ser encontrados nos próprios Cadernos de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola), nos livros didáticos disponíveis na escola ou nos jornais diários.

A seguir, serão apresentadas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas nas aulas de Orientação de Estudos, na medida em que exploram capacidades de leitura e procedimentos e gêneros de apoio à compreensão que não dizem respeito a uma disciplina em particular ou mesmo, na maioria dos casos, a um gênero discursivo específico. Antes, essas atividades focalizam modos de o aluno se relacionar com o texto, conduzindo-o a uma leitura atenta, monitorada e compreensível. Por assim se caracterizarem, as intervenções pedagógicas propostas podem (e devem) ser estendidas a – ou mesmo serem utilizadas em – outros textos, sendo, desse modo, consideradas não como atividades em si mesmas, mas como estratégias metodológicas.



## Atividade 1 – Desvendando títulos

**Habilidades:** ativação de conhecimentos prévios (a partir da leitura do título); formulação de hipóteses, tanto em relação às condições de produção – objetivo, gênero e locais de publicação – quanto em relação aos conteúdos; checagem de hipóteses (caso algum texto seja lido depois da atividade).

**Material necessário:** cópias do Quadro 2 para os alunos. Também é possível providenciar cópias do quadro com a primeira coluna em branco, para que o exercício seja realizado em textos que serão lidos nas diversas disciplinas.

**Número de aulas:** 2

TÍTULOS	OBJETIVO	GÊNERO
Horário de verão termina neste sábado	Informar sobre o término do horário de verão.	Notícia.
O horário de verão	Fornecer explicações sobre o horário de verão.	Texto de divulgação científica.
O engodo do horário de verão [perguntar aos alunos se sabem o que é “engodo”. Se não souberem, proponha um exemplo como: “depois de comparar preços em várias lojas, percebeu que a liquidação das lojas Amazonenses era um engodo”, para ver se inferem o significado da palavra.]	Opinar sobre a adoção do horário de verão.	Artigo de opinião, editorial ou carta de leitor.
A desigualdade no Brasil	Explicar/mostrar que o Brasil é um país desigual.	Reportagem ou texto didático ou de divulgação.
Simulando as fases da lua	Representar as diferentes fases da lua para que o leitor possa compreendê-las.	Reportagem ou texto didático ou de divulgação.
Transformações do mundo do trabalho	Explicar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos tempos.	Reportagem ou texto didático ou de divulgação.
Probabilidade	Explicar o conceito.	Texto didático.
Unidades de medidas não padronizadas	Explicar ou apresentar unidades de medidas não padronizadas.	Texto didático.

Quadro 2.





A partir da leitura dos títulos na primeira coluna da tabela, preencha o quadro dizendo:

- 🕒 qual seria um possível objetivo do autor do texto;
- 🕒 a qual gênero poderiam pertencer os textos (notícia, artigo de opinião, carta de leitor etc.);
- 🕒 onde poderiam ter sido publicados;
- 🕒 possíveis conteúdos que os textos contêm.

LOCAL DE PUBLICAÇÃO	POSSÍVEIS CONTEÚDOS
Jornal – sessão Brasil/país [retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Ciências do 8º ano, Volume 2, p. 23. Originalmente publicado no <i>site</i> do Ministério de Minas e Energia (MME), sessão de notícias em 14 fev. 2008].	Informação de quando o horário de verão terminará, o que deve ser feito, quanto tempo durou etc.
Jornal, livro ou material didático.	Definição do que é, como funciona, quando se inicia.
Jornal, livro ou material didático.	Apresentação de argumentos contrários ao horário de verão.
Jornal, livro ou material didático.	Fornecer dados relativos à escolaridade, acesso à saúde, condições de moradia, renda etc. por região, raça, gênero etc.
Jornal, livro ou material didático [retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Ciências do 8º ano, Volume 2, p. 37].	Ilustração das diferentes fases da lua ou instruções de como produzir os efeitos das diferentes fases da lua.
Jornal, livro ou material didático [retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Sociologia, 2ª série, Volume 2, p. 20].	Exposição das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, suas causas e consequências.
Livro ou material didático [retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Matemática, 7º ano, Volume 2, p. 20].	Definição do termo, explicação do conceito e exemplos de situações em que a probabilidade esteja presente.
Livro ou material didático [retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Matemática, 6º ano, Volume 1, p. 77].	Definição de medidas não padronizadas, diferenciação de medidas padronizadas, usos possíveis etc.

Professor, proponha o preenchimento conjunto da primeira linha do Quadro 2. Depois proponha que os alunos preencham as três ou quatro próximas linhas e retome coletivamente as respostas. Por fim, solicite o preenchimento das demais linhas e retome coletivamente. Há mais do que uma possibilidade de resposta. Avalie a coerência das justificativas dadas e, sobretudo, discuta o que é possível ou não, pois, somente quando a leitura propriamente dita tiver lugar, será possível verificar se as hipóteses se confirmaram. Seguem algumas possibilidades de respostas.

Levar em conta esses elementos quando se lê um texto ajuda a compreendê-lo. Você pode fazer um teste: no próximo texto que ler para estudar, leia apenas o título e pense:

- ☞ Qual o seu objetivo para ler esse texto? (ou por que seu professor solicitou a leitura desse texto?)
- ☞ Que partes, elementos ou conteúdos esse texto deve conter?

Professor, tente acompanhar os alunos na leitura de um texto com que eles tenham de trabalhar e incentive-os a pensar nesses elementos. Uma parte dos textos dos Cadernos do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) não contém título, o que os obriga a usar outras pistas, como o conteúdo que vem sendo trabalhado, por exemplo. Caso você acompanhe essa leitura, uma possibilidade é fornecer esse objetivo.

Como é possível observar, pode ajudar no processo de compreensão perguntar aos alunos, a partir do objetivo de leitura e do título do texto, por que lerão um determinado texto e o que esperam encontrar nele. Essa formulação antecipada de hipóteses é uma estratégia que contribui para que a compreensão da leitura seja monitorada; no entanto, para que isso se dê, é igualmente importante que a hipótese (ou as hipóteses) feita seja constantemente checada e, se necessário, reformulada.

O aluno precisa aprender a formular uma hipótese e checá-la à medida que lê o texto. Se a hipótese se confirma, ele pode permanecer com ela ou ampliá-la; no entanto, se ela não se confirmar, é fundamental que ele a **reformule**, estabelecendo uma nova hipótese que, por sua vez, também deverá ser confirmada ou rechaçada. É esse movimento constante de formulação e reformulação de hipóteses que garante que a compreensão do texto seja monitorada, controlada.

Para além de habilidades e estratégias que são colocadas em ação antes da leitura, **ler para estudar** supõe ou exige uma série de procedimentos que se prestam a garantir uma leitura proficiente ou, mais especificamente, uma leitura que permita o resgate ulterior de informações, bem como o estabelecimento de relações entre elas e, eventualmente, uma apreciação sobre elas. Viu-se que a verificação/reformulação de hipóteses é um processo que vai acontecendo no decorrer da leitura, mas há outros procedimentos que auxiliam na compreensão de um texto.





## 2.2.2. Atuando durante e depois da leitura – gêneros e procedimentos de apoio à compreensão: grifos, palavras-chave, sínteses, marginais, esquemas e resumos

### A. Para entender o que se lê e o que se ouve: grifando e tomando nota para destacar o essencial

Um dos procedimentos que permitem o resgate das informações centrais (ou principais) do texto, de forma rápida e efetiva, é o grifo. **Grifar um texto** pode parecer, à primeira vista, uma ação simples, mas não é; ao contrário, requer o emprego de uma série de estratégias, entre as quais o estabelecimento de um objetivo de leitura e a seleção das informações centrais.

Quando se grifa um texto, a intenção é **destacar passagens** consideradas importantes ou que demonstram como é a organização do texto. Fundamentalmente, o que determina **o que** será grifado é o objetivo da leitura. Se a busca for de informações específicas, apenas elas serão grifadas; por outro lado, se a busca for das ideias centrais e das relações entre elas, passagens mais longas serão grifadas. Tanto em um caso quanto no outro, **antes de grifar**, é recomendável ler o texto inteiro ou um trecho maior dele, a fim de compreendê-lo e derivar sua organização. Na segunda leitura, valem alguns cuidados:

- ⦿ Não grifar parágrafos inteiros ou trechos muito longos. Se a intenção dos grifos é destacar, eles precisam ser usados criteriosamente e o resultado deve garantir o resgate rápido daquilo que é, verdadeiramente, importante.
- ⦿ Considerar que nem todos os parágrafos trazem informações relevantes e/ou inéditas. É importante buscar perceber se não se trata de paráfrases (outros modos de dizer) de uma mesma ideia ou mesmo exemplificações, simplificações ou detalhamentos de uma ideia já apresentada e explicada.

Para ilustrar esse procedimento, promova algumas discussões sobre o que grifar em pequenos textos, tendo em vista os objetivos considerados. Segue a Atividade 2 com sugestões de textos, mas, se julgar conveniente, você pode realizar a atividade usando os textos que os alunos tenham de ler para as outras disciplinas. Na Atividade 3, é explorado um outro procedimento, que também visa destacar informações, só que em textos orais: a tomada de nota. Nessa atividade, propõe-se a tomada de nota do conteúdo de dois vídeos em função de objetivos dados.

### Atividade 2 – Destacando informações em função dos objetivos

**Habilidades:** estabelecimento de objetivo para a leitura; seleção e grifo de informações (relacionadas ao objetivo); tomada de notas; síntese das informações.

**Material necessário:** cópias do texto para que os alunos possam grifar; computador com acesso à internet e com projetor multimídia para que os vídeos possam ser exibidos.

**Número de aulas:** 2 aulas – 1 aula para cada situação (considerando-se a socialização e a discussão das respostas).

## Aula 1

Em cada uma das situações a seguir, levando em conta os objetivos colocados, grife as informações que julgar mais relevantes.

Professor, mais do que chegar a uma única resposta, o que vale nesta proposta é a discussão das possibilidades, dos critérios para selecionar uma informação em detrimento de outras. Para cada situação, sugerem-se trechos grifados ou partes anotadas, que não se constituem como as únicas possibilidades. Entretanto, é importante que os alunos percebam a inadequação de algumas escolhas em função do objetivo em questão. Na Situação 1, por exemplo, o que está em questão é dar uma definição. Por essa razão, grifar que os *black blocs* estiveram em diversos atos pelo Brasil nas ondas de protesto em São Paulo e no Rio de Janeiro não é relevante. Ainda nessa situação, depois dos grifos é proposto aos alunos que escrevam algo relacionado com o objetivo dado; para que eles tenham de pensar sobre a relevância da informação, tendo em vista o objetivo estabelecido, são propostos limites de números de caracteres. Novamente não há uma resposta correta, mas possibilidades mais ou menos adequadas: mais do que destacar a origem alemã do movimento, é importante dizer que os grupos se manifestam contra a globalização e o capitalismo. Se o espaço for ainda menor, o objetivo do movimento é mais relevante do que sua vestimenta. Nesta atividade apenas o Texto 2 poderia apresentar mais dificuldades para alunos do 6º ou 7º ano. Nesse caso, pode ser substituído ou pode-se propor a realização coletiva da tarefa.

**Situação 1:** imagine que você queira definir o que é *black bloc* e se depara com o texto a seguir. O que você grifaria para ajudar na formulação de uma definição?

---

## ENTENDA O QUE É O ATIVISMO 'BLACK BLOC' PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES

Adeptos da estratégia anarquista *Black Bloc* (bloco negro) estiveram em diversos atos pelo Brasil na recente onda de protestos. Nesta quinta-feira (11), foi possível vê-los nas ruas da zona sul de São Paulo e na manifestação que ocorre no Rio de Janeiro.

Os grupos se caracterizam por usar roupas e máscaras negras cobrindo o rosto, para dificultar a identificação por parte de autoridades. O vestuário também cria uma sensação de conjunto e união entre si.

A ideologia *Black Bloc* se baseia no questionamento da "ordem vigente". Eles se manifestam contra o capitalismo e a globalização. Suas ações promovem o dano material a fachadas de empresas multinacionais e vidraças de bancos, por exemplo.

Por esse motivo são geralmente associados à violência e depredação. Acabam, na maioria das vezes, entrando em confronto com a polícia.

O ativismo *Black Bloc* tem origem na Alemanha, na década de 1970, e seguidores em diversos países. Não é, entretanto, um movimento de organização única. Em uma mesma manifestação, por exemplo, pode haver grupos distintos, com organização e táticas diferentes.

Folhapress. *Entenda o que é o ativismo Black Bloc presente nas manifestações.* 11 jul. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/07/1309858-entenda-o-que-e-o-ativismo-black-bloc-presente-nas-manifestacoes.shtml>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

---





- ☉ A partir das informações grifadas no texto, formule uma definição de *black bloc* utilizando, no máximo, 24 palavras.

Possibilidade de resposta: grupos de inspiração anarquista, caracterizados pelo uso de roupas e máscaras negras, que têm por objetivo questionar o capitalismo e a globalização.

- ☉ Agora tente reduzir a definição, utilizando, no máximo, 16 palavras.

Possibilidade de resposta: grupos de inspiração anarquista que têm por objetivo questionar o capitalismo e a globalização.

**Situação 2:** imagine que você está estudando sobre a desigualdade social no Brasil e tem de analisar se essa desigualdade é natural ou social. Para isso, primeiro você tem de entender a diferença entre estes dois conceitos: desigualdade natural ou social. Grife no texto as partes que o ajudariam a diferenciar esses conceitos e a definir qual é o tipo de desigualdade que caracteriza o Brasil.

---

## DESIGUALDADE NATURAL E DESIGUALDADE SOCIAL

Em 1753, a Academia de Dijon, na França, lançou um concurso no qual os interessados deveriam discorrer sobre a seguinte questão: *Qual é a origem da desigualdade entre os homens? É autorizada pela lei natural?* Jean-Jacques Rousseau já havia vencido anteriormente um concurso semelhante, proposto pela mesma academia, sobre o tema “Se o progresso das ciências e das artes contribuiu para corromper ou apurar os costumes”. Ele resolveu, então, participar de novo, escrevendo seu *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. Vejamos como, nesse texto, o autor explica o surgimento da desigualdade social.

Rousseau iniciou distinguindo dois tipos de desigualdade: uma instituída pela natureza e outra produzida pelos homens. Deixemos, porém, que o próprio autor, em sua obra, explique mais claramente a diferença entre elas:

“Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles.”<sup>11</sup>

Diz Rousseau: “Não se pode perguntar qual é a fonte da desigualdade natural, porque a resposta se encontraria enunciada na simples definição da palavra”<sup>12</sup>; ela decorre da natureza. Por isso, o autor dedicou-se a investigar as origens da desigualdade que ele chamou de “moral ou política”, isto é, da desigualdade social, procurando compreender o processo pelo qual ela foi gradualmente instituída pelos homens, desde os tempos mais remotos, até chegar ao estado em que se encontrava à época em que ele vivia (Europa do século XVIII).

<sup>11</sup> ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. p. 12. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=2284](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2284)>.

Acesso em: 2 dez. 2014. Tradução Célia Gambini.

<sup>12</sup> *Ibidem*.



Quanto ao método que adota para empreender tal investigação, Rousseau esclareceu que “não se deve tomar as pesquisas que podemos realizar sobre este tema por verdades históricas, mas somente por raciocínios hipotéticos e condicionais”<sup>13</sup> Ele também não levou em consideração as explicações dadas pela religião, segundo as quais a desigualdade resultaria da vontade de Deus, preferindo deixar de lado os dogmas da fé e, fazendo uso apenas da razão, “formar conjecturas, tiradas somente da natureza do homem e dos seres que o rodeiam”<sup>14</sup>. Esclarece, ainda, que não se preocuparia em “considerá-lo [o homem] desde a sua origem e examiná-lo [...] no primeiro embrião da espécie”<sup>15</sup> para entender como por meio de sucessivos desenvolvimentos ele chegou a ser o que é atualmente. Disse o autor:

“Não me deterei a buscar no sistema animal o que pode ter sido no começo para se tornar afinal o que é. Não examinarei, como pensa Aristóteles, se suas unhas alongadas não foram a princípio garras recurvadas; se não era peludo como um urso; e se, ao andar sobre quatro patas, seu olhar dirigido para a terra e limitado a um horizonte de alguns passos não marcaria ao mesmo tempo o caráter e o limite de suas ideias”.<sup>16</sup>

Na realidade, Rousseau optou por não recorrer aos conhecimentos disponíveis já naquela época sobre as possíveis mudanças na conformação física e na anatomia do homem, por se tratar de assunto sobre o qual ele apenas poderia formular “conjecturas vagas e quase imaginárias”<sup>17</sup>. Em vez disso, preferiu supor o homem como ele é hoje: “andando com dois pés, servindo-se de suas mãos como fazemos com as nossas, dirigindo o olhar para toda a natureza e medindo com os olhos a vasta extensão do céu”<sup>18</sup>. Vale lembrar que Rousseau não conheceu a teoria da evolução, de Darwin, que somente surgiria no século XIX.

**Texto do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo  
(São Paulo faz escola) de Filosofia, 3ª série, Volume 2, p. 31-32.**

<sup>13</sup> **Ibidem.**

<sup>14</sup> **Ibidem.**

<sup>14</sup> **Ibidem.**

<sup>14</sup> **Ibidem.**

<sup>17</sup> **Ibidem.**

<sup>18</sup> **Ibidem.**





## Aula 2

Quando se assiste a uma aula expositiva, uma apresentação, uma videoaula ou algo semelhante, pode-se pensar que tomar nota corresponderia à ação de grifar. Que tal experimentar?

**Situação 1:** imagine que você tenha de apresentar propostas para o problema da mobilidade urbana em São Paulo. Tendo esse objetivo em vista, o que você anotaria do vídeo *Saídas para a mobilidade urbana*? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-XaEhbQZkQ>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Possibilidades de respostas sobre as soluções apontadas para melhorar a mobilidade urbana: estimular o transporte público de massa, diminuir deslocamentos com a construção de bairros multifuncionais e construir bairros com moradias para todas as classes sociais.

**Situação 2:** Você resolveu que vai fazer um vídeo em sua casa. Para isso, nada melhor do que assistir a um tutorial sobre como fazer um vídeo. Disponível em: <<http://goo.gl/ndI0ct>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Anote o que você precisa fazer ou saber para produzir um vídeo. Além de anotar o item em si, procure registrar algo de relevante sobre o que vai ajudar na hora de produzir o vídeo, por exemplo: “Iluminação (item) – pode-se usar a luz do sol ou de alguma luminária de casa”.

Caderninho de ideias	Para anotar ideias que ocorrem em diferentes momentos. Ajuda na hora de escrever.
Roteiro	Com começo, meio e fim. Criar personagens. Acontecimentos. Falas das personagens.
Câmera	Pode ser a do celular.
Enquadramento	<i>Close</i> Plano aberto – para situar o local em que estão as personagens. <i>Superclose</i> nos olhos (gera tensão).
Grade de enquadramento	Pontos de interesse na tela. Não é preciso que tudo fique centralizado.
Iluminação	Pode ser a luz do céu ou das luminárias da casa.
Áudio	Microfone, gravador ou celular. Se usar gravador externo, é importante usar uma claquete ou palma para emitir um pico de áudio; isso facilita a sincronização.
Edição	Trilha sonora, efeitos visuais e efeitos sonoros.

Quadro 3.



## B. Para entender o que se lê: identificando as palavras-chave e construindo sínteses

Outra maneira de destacar em um texto as informações mais importantes, que permita seu resgate rápido, é a seleção de palavras-chave. Para identificá-las, empregam-se os mesmos procedimentos usados para grifar um texto; no entanto, é preciso selecionar as palavras que carregam a maior carga semântica, ou seja, aquelas que funcionam como verdadeiras “chaves” para a leitura.

Não apenas um texto sem as palavras-chave perde o sentido, como, por meio delas, pode-se reconstituir o sentido de um texto, elaborar um esquema ou um resumo. Via de regra, elas pertencem, predominantemente, às classes dos substantivos, dos verbos e dos adjetivos exatamente para garantir a construção de uma teia de significados. Nesse sentido, advérbios, conjunções e preposições são menos frequentes, embora possam ser grifados, sobretudo para garantir a relação entre as outras palavras.

Uma possibilidade de demonstrar aos alunos não apenas a importância das palavras-chave, mas também como se procede para selecioná-las, é apresentar-lhes um texto e solicitar que leiam **apenas as palavras-chave**. Para isso, pode-se propor uma atividade como a que se segue.

### Atividade 3 – Identificando palavras-chave e elaborando sínteses

**Habilidades:** estabelecimento de objetivo para a leitura; formulação e checagem de hipóteses; seleção de informações (relacionadas ao objetivo); identificação e grifo de palavras-chave; elaboração de síntese.

**Material necessário:** cópias do texto para que os alunos possam grifar.

**Número de aulas:** 2

1) Imagine que você está pesquisando dados para a elaboração de um texto sobre alimentação e obesidade. Em uma revista de divulgação científica, você encontra uma reportagem intitulada “O lugar certo para a gordura” e precisa decidir se ela pode ser útil aos seus propósitos. Leia o parágrafo em destaque após o título para tomar essa decisão.

Professor, lembrando o que foi discutido sobre a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de objetivos para a leitura, bem como sobre o processo de (re)formulação de hipóteses, desafie seus alunos a ler esta introdução e, a partir de suas informações, decidir se a reportagem poderia ser útil para uma pesquisa sobre “alimentação e obesidade”.





---

## O LUGAR CERTO DA GORDURA

De repente, temos de afrouxar um pouco o cinto, reparamos que a calça prende no quadril e lamentamos que aquela camisa tão querida não abotoa mais. O excesso de gordura não precisa disparar um alerta vermelho, mas o amarelo de atenção deve ser acionado. Nessa de reparar o que está acontecendo com o corpo, alguém pode perguntar: – Será que existe um lugar certo para a gordura? A resposta é sim! Embora o nosso corpo acumule gordura em diferentes lugares, em alguns deles, ela pode trazer mais prejuízos ao nosso organismo do que em outros. É hora de respirar fundo, encolher a barriga, porque o assunto é sério!

Lunara da Silva Freitas. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, n. 233, abril de 2012, p. 13.

---

2) É provável que você tenha decidido que a reportagem em questão pode ser útil à sua pesquisa, na medida em que ela tratará do excesso de gordura e da localização – mais ou menos saudável – dessa gordura. Considerando que, na sequência, a reportagem organiza-se em três subtítulos: “De olho na pança”, “Pera ou maçã?” e “Combatendo gordurinhas”, em qual desses tópicos você procuraria informações sobre o “lugar certo para a gordura”? Por quê? Agora, leia apenas as palavras-chave do primeiro tópico e veja se você fez uma escolha acertada.

Professor, dentre os três subtítulos, aquele que provavelmente mais se relaciona à pergunta “Existe um lugar certo para a gordura?” é “De olho na pança”, embora, se o aluno conhecer os tipos físicos “maçã” (gordura localizada no abdômen) e “pera” (gordura localizada nos quadris), também poderá escolher o subtítulo “Pera ou maçã?”. Mais uma vez, é possível destacar que os sentidos se constroem na interação entre o texto e o leitor, de modo que diferentes leituras (e, nesse caso, escolhas) são possíveis. Quanto às palavras-chave, enfatize para os alunos que foram grifadas aquelas que carregam a maior carga de significado e que o conjunto de palavras-chave grifadas deve permitir a identificação do assunto principal. Lembre-os de que essas palavras são, principalmente, os substantivos, os verbos e os adjetivos.

---

## DE OLHO NA PANÇA

Sabe aquela barriga redonda, grande e firme que algumas pessoas têm? Pois é exatamente com essa gordura, que parece mais consistente, que devemos ter mais cuidado. Ela aumenta muito a chance de uma pessoa ter doenças do coração e sofrer com pressão alta, entre outros problemas de saúde. Sabe por quê? Porque esse tipo de gordura abdominal pode indicar que há gordura se acumulando também em órgãos vitais, como o coração.

Lunara da Silva Freitas. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, n. 233, abril de 2012, p. 14-15.

---

Professor, o que se deve discutir nesse trecho é o quanto as palavras-chave grifadas garantiram a identificação do assunto do tópico e o resgate de suas principais informações. Pergunte aos alunos se eles conseguiram, lendo apenas as palavras-chave, chegar à conclusão de que o texto lido informa que a gordura abdominal (barriga grande) é mais perigosa porque aumenta a chance de doenças do coração. Isso ocorre porque ela indica que há gordura se acumulando em órgãos vitais.

3) Você já sabe onde a gordura é mais perigosa, mas será que há um “lugar certo” para ela? Pensando nisso e nos formatos diferentes das frutas pera e maçã, sobre o que você imagina que tratará o tópico “Pera ou maçã”? Registre sua hipótese de leitura e sublinhe as palavras-chave que permitem uma visualização rápida do assunto desse tópico.

---

## PERA OU MAÇÃ?

Os homens são maioria entre as pessoas que apresentam a tal gordura mais firme acumulada na barriga. Popularmente costuma-se dizer que este é o formato de corpo maçã. Para os cientistas, esta é a chamada forma androide de depósito de gordura.

A outra forma é a ginecoide, mais comum nas mulheres. Neste caso, a gordura armazenada fica um pouco abaixo da cintura, distribuída na área dos quadril, fazendo o corpo parecer uma pera.

A diferença entre esses dois tipos é que a gordura acumulada no corpo em formato de pera funciona como uma reserva para reprodução e fica em cima do músculo, ou seja, embaixo da pele. Isso diminui a possibilidade de a gordura seguir para os órgãos vitais e o risco de ter problemas de saúde mais sérios entre as peras, ou melhor, as mulheres.

Lunara da Silva Freitas. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, n. 233, abril de 2012, p. 13.

---

Professor, como cada leitor imprime sua visão (seus conhecimentos prévios, suas hipóteses etc.) àquilo que lê, é natural que tenha havido diferenças na escolha pelos alunos das palavras-chave. Avalie a adequação das escolhas feitas, considerando se foram priorizados os substantivos, os verbos e os adjetivos, bem como se as palavras grifadas recuperam as ideias centrais do trecho.

4) Baseando-se nas palavras-chave grifadas dos dois tópicos, escreva um parágrafo **sintetizando** qual o “lugar certo” para a gordura e por quê.

Professor, o objetivo desse exercício é fazer que os alunos percebam que, a partir das palavras-chave grifadas, é possível construir uma pequena síntese do que foi lido, destacando e relacionando as informações mais relevantes. Socialize as sínteses produzidas e destaque que a adequação depende do quanto a pergunta “Existe um lugar certo para a gordura?” foi respondida. Uma possível síntese seria: *A gordura abdominal, corpo “maçã”, é mais perigosa, porque indica acúmulo de gordura em órgãos vitais, como o coração. A gordura nos quadril, corpo “pera”, fica embaixo da pele e tem menos chances de seguir para órgãos vitais.*





### C. Para entender o que se lê: fazendo anotações à medida que lê

Fazer anotações à margem do texto enquanto o lê é um procedimento que também contribui para a leitura, cuja finalidade mais geral é o estudo. Além disso, essas “marginálias”, ou seja, essas notas, podem ser escritas ao mesmo tempo em que o texto está sendo grifado.

Quando a finalidade da leitura é o estudo, uma das necessidades do leitor é, frequentemente, o resgate rápido de informações. Em uma situação em que os alunos estão selecionando e arquivando dados para uma pesquisa ou para a produção de texto, será importante que eles possam retomar um texto para nele encontrar uma informação específica ou para dele extrair um conjunto de informações necessárias a uma determinada tarefa. Além de o texto estar grifado, as anotações à margem podem auxiliar nesse resgate de informações na medida em que funcionam como uma espécie de “guia de leitura”. O leitor pode, em suas marginálias, anotar:

- o assunto principal do parágrafo, por exemplo: *origem do movimento “black bloc”, perigos da gordura abdominal etc.*;
- a “parte” do texto contida no parágrafo, por exemplo: *introdução, objetivos, argumento principal, exemplo, depoimento de especialista etc.*;
- suas apreciações sobre o parágrafo ou parte, por exemplo: *concordo; usar como argumento ou discordo; não entendi etc.*

Para trabalhar com os alunos a elaboração de marginálias, pode-se propor uma atividade baseada em procedimentos já explorados; especificamente, grifar trechos e/ou palavras-chave.

## Atividade 4 – Elaboração de marginálias: as margens também “falam”

**Habilidades:** estabelecimento de objetivo para a leitura; seleção e grifo de informações (relacionadas ao objetivo); elaboração de marginálias.

**Material necessário:** cópias do texto para que os alunos possam grifar; computador com projetor multimídia para que as produções (marginálias) de alguns alunos possam ser socializadas e discutidas.

**Número de aulas:** 2

1) Suponha que você esteja buscando elementos para um estudo mais aprofundado sobre a **relação entre alimentação e obesidade** e, para isso, lerá um artigo da revista *Carta Fundamental*, cujo título é “A gente não quer só comida”, escrito pela historiadora Mary del Priore. Leia-o uma primeira vez para conhecê-lo e, uma segunda vez, grifando-o. Para grifá-lo, tenha em mente seu objetivo de selecionar dados para um estudo sobre a relação entre alimentação e obesidade.



Professor, se julgar necessário, retome com os alunos o que é preciso para que um texto seja adequadamente grifado, lembrando-os de que, para grifar, devem-se selecionar as informações principais, identificar (e eliminar) repetições e redundâncias e eliminar trechos que trazem introduções a ideias centrais ou comentários a elas.

## A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA

Conhecer a história da alimentação e a origem dos produtos estimula os alunos a corrigir excessos e evitar – ou vencer – a obesidade.

Mary del Priore. A gente não quer só comida.  
*Carta Fundamental*, edição 46, nov. 2013, p. 32-35.

Introdução:  
carência de  
alimentação na  
Idade Média.

Na *Divina Comédia*, Dante definiu a fome como o pior desastre. E ele sabia do que falava, pois viu a Europa ser varrida pela Peste Negra no século XIV. O desespero levava as pessoas a comer de tudo e muitos morriam com a boca cheia de capim. A mesma Idade Média que conheceu períodos de fome conhecia regras que regulamentavam a ingestão de alimentos. A gula era pecado. Ditados populares recomendavam que, antes de sentar à mesa, era preciso pensar nos pobres, agradecendo a Deus pela possibilidade de se alimentar. Evitar o desperdício era uma resposta à comida jogada fora pela aristocracia. A própria Revolução Francesa teria sido detonada pela falta de alimentos. A frase de Maria Antonieta, “se não têm pão, deem-lhes brioche”, dirigida aos camponeses famintos, sintetiza a importância que o pão tinha na alimentação na Europa do Antigo Regime.

Açúcar invade a  
Europa e passa  
a ser consumido  
nas sobremesas,  
com chocolate,  
café e chá.

Inúmeros livros publicados entre os séculos XVI e XVII trazem justificativas médicas para o consumo de certos alimentos, assim como suas quantidades. É o caso das frutas. Antes servidas como “entrada” para acalmar o estômago – caso do melão com presunto – quando misturadas ao açúcar, passam a sobremesas. Este é um momento em que o açúcar, anteriormente consumido como remédio, invade a Europa por força das exportações portuguesas. Ele passa a integrar receitas feitas com ovos e farinha, determinando uma dualidade até hoje respeitada no Ocidente: a do salgado e doce, que não existe na cozinha asiática. O açúcar, sempre no final. De especiaria, o açúcar passa a aditivo de três bebidas que vão “estourar” na Europa: o chocolate, o café e o chá, que disputavam com as bebidas alcoólicas a preferência de consumo.

Chocolate é “achado”  
no México;  
misturado ao  
açúcar, chega à  
Europa por meio  
dos espanhóis.

O chocolate é “achado” pelos espanhóis quando da conquista do México. A bebida tinha papel relevante nas cerimônias religiosas e os grãos de cacau eram tão valorizados que serviam como moeda de troca. O cacau era misturado pelos indígenas à pimenta, às frutas, ao milho ou a alucinógenos. E usado, ao mesmo tempo, como medicamento, afrodisíaco ou alimento. Ao ser misturado ao açúcar – reza a lenda que religiosos foram pioneiros no experimento –, essa bebida antes amarga e picante tornou-se uma verdadeira moda entre os habitantes espanhóis da América. Da Espanha, ela passa à França e a Venezuela.





Café invade a Europa no final do século XVIII; precisa de açúcar. Alto consumo na Itália e na Inglaterra.

Também o café, planta arbustiva vinda do Iêmen, precisou do açúcar. Exportado pelos venezianos, ele invadiu a Europa a ponto de, em  fins do século XVIII, não haver quem não conhecesse o café com leite. Tido por santo remédio, era recomendado pelo médico de dom João V, rei de Portugal, por sua capacidade de “confortar a memória e alegrar o ânimo”. O café  multiplica-se na Itália e depois na Inglaterra com o nome de *coffee-houses*. Estes eram lugares onde se bebia café numa verdadeira liturgia: em silêncio, entre pessoas cultas, jogando damas ou cartas.

Chá = bebida de todos os ingleses. Século XVI a XIX: Europa consome doces, café, chá e chocolate, aumentando consumo de açúcar.

No século XVII, o chá trazido pela Cia. das Índias invadiu o mercado inglês, tornando-se a bebida cotidiana de ingleses de todas as classes sociais. Antes misturado ao açúcar e vendido como remédio para os males de estômago, o chá virou um modo de vida. Seu consumo atingiu todas as classes sociais  que o identificavam como desintoxicante contra o uso do gim e da cerveja. A utilidade desse efeito fez com que o chá fosse incorporado à dieta dos operários. A Europa dos séculos XVI ao XIX consumiu café, chá e chocolates sempre acompanhados de bolos e outras doçuras, aumentando o consumo de açúcar.

Novos alimentos + concentração de renda = noção de bom gosto alimentar e “saber” sobre a cozinha na Europa.

Nascia, nesse momento, a noção de gosto na culinária. Antes associado ao pecado da gula, o ato de comer sofria controle minucioso. Porém, com a chegada de produtos das Américas e da Ásia, a conquista dos oceanos, a viagem de alimentos como a batata, o tomate, o milho, a pimenta, e a concentração de renda na mão dos ricos, a noção de bom gosto alimentar se irradiou. Um “saber” sobre a cozinha se formalizou. Nessa época, livros de cozinha batiam os 300 mil exemplares vendidos. Comer tornou-se menos encher o estômago e mais escolher segundo o gosto. Certos legumes passaram de um nível a outro: a prosaica batata, importada da América, primeiramente servida aos porcos, depois de alimentar massas de camponeses, ganhou status de alimento fino, graças às receitas do cozinheiro francês Louis Parmentier.

Europa = séculos inventando a gastronomia × EUA = gastro-anomia. *Fast-foods* (Irmãos McDonald’s): hambúrguer consumido em 15 segundos = cadeia industrial tão eficiente quanto a automotiva.

A diferença entre EUA e Europa é que, enquanto a Europa Ocidental levou centenas de anos inventando a gastronomia, os EUA inventaram a gastro-anomia. A chegada do McDonald’s aconteceu quando dois irmãos abriram o primeiro drive-in na Califórnia. Nascia, assim, o conhecido fast-food, ou seja, um alimento concebido para ser consumido dentro dos automóveis, em razão do grande boom da indústria automobilística do início do século XX. Por exemplo, o hambúrguer, originário da cidade de Hamburgo, era um bife tártaro de carne crua, que ao chegar, em 1904, nos EUA, vai ser cozido, nascendo assim o hambúrguer como a refeição que podia ser rapidamente preparada e ingerida em 15 segundos. Ele se transformou na bandeira do McDonald’s. A preocupação da empresa era converter o alimento numa cadeia industrial tão eficiente quanto a automotiva: um operário deveria se alimentar nos mesmos 15 segundos em que encaixava uma porta num automóvel na linha de montagem.



*Fast-foods* = gasto-anomia (disfunções).  
Resultados: 30% americanos obesos; Brasil (2011): sobrepeso em crianças (30%), adolescentes (20%) e adultos (cerca de 50%).

A descrição dos primeiros *fast-foods* é bastante elucidativa: as pessoas esperavam em fila, umas atrás das outras. Atrás da pessoa que estivesse comendo, imediatamente havia outra pessoa, depois outra, formando uma fila. O ideal é que o prato ficasse na altura da boca para que a pessoa pudesse ingeri-lo em tempo recorde. A cena se repetia exatamente como numa fábrica. Os especialistas chamam isso de gastro-anomia, onde anomia é sinônimo de disfunções variadas. O resultado é que 30% dos americanos são obesos. E no Brasil, as consequências são evidentes: em 2006, 42,7% da população estava acima do peso. Em 2011, esse número passou para 48,5%. Segundo o IBGE, o sobrepeso atinge mais de 30% das crianças entre 5 e 9 anos de idade, cerca de 20% da população entre 10 e 19 anos e nada menos que 48% das mulheres e 50,1% dos homens acima de 20 anos.

Comer:  
antigamente: reunia pessoas, grande carga simbólica.  
Atualmente: influência da TV; come-se individualmente.  
Ingestão sem investimento simbólico e sem preocupação com a comida.

Há diferentes representações em torno do ato de se alimentar. Antigamente, o comer acontecia em momentos regrados e reunia as pessoas em torno da comida, com grande carga simbólica. Já nos dias de hoje, comemos abundantemente e individualmente. Nessa dinâmica, o lugar da televisão exerce fundamental importância. Em muitas casas, as pessoas comem na frente do aparelho. Nos restaurantes, ela fica ligada. Isso significa ingerir comida sem nenhum investimento simbólico, sem nenhum prazer de estar junto ou na descoberta da refeição.

Alimentação = sistema simbólico de muitos significados. Conhecer sua história ajuda a alimentar-se bem e sem excessos.

Depois de respirar e de beber água, alimentar-se é a mais básica das necessidades humanas. Mas como “nem só de pão vive o homem”, a alimentação, além de necessidade biológica, é um complexo sistema simbólico de significados sociais, sexuais, políticos, religiosos, éticos e estéticos. A metáfora alimentar invade todas as esferas da vida. Em relação ao sexo, sobretudo: falamos na doçura do amor, em lua de mel, em comer de beijos. Mas também em relação aos textos e livros que podem ser saboreados, digeridos. Saber e sabor são palavras derivadas de um mesmo radical: sapere, ter gosto. Historiadores desejam apenas que todos tenham mais gosto em conhecer a história da alimentação. Inclusive para corrigir seus excessos!

Professor, após a leitura do texto, pode ser interessante retomar a divisão clássica entre Idade Média, Moderna e Contemporânea e lembrar o fenômeno das grandes navegações, ocorrido na Idade Moderna. Da mesma forma, pode-se retomar com os alunos (ou apresentar a eles) como se dava a produção automobilística no início do século XX e o que significou o *fordismo*: modelo de produção automobilística em massa, instituído pelo estadunidense Henry Ford, o qual consistia em aumentar a produção por meio do aumento de eficiência, para baixar o preço do produto. Sobre a tarefa de grifar, valem aqui as mesmas observações já indicadas em outras atividades. O processo de construção de sentidos varia de leitor para leitor, por isso os trechos grifados podem variar. A sugestão de resposta buscou indicar os trechos (ou palavras-chave) fundamentais para que se





possa compreender o texto, reconstituindo suas informações mais relevantes e as relações entre elas que conduzem a uma explicação sobre a diferença entre a gastronomia europeia e a gastro-anomia dos EUA e de que forma essa história da alimentação pode ajudar a compreender como os *fast-foods* contribuíram para a obesidade das populações estadunidense e brasileira. Recomenda-se discutir essa “síntese” dos propósitos do texto, antes de passar à próxima questão.

2) Sua tarefa, agora, é a de retomar os trechos e as palavras-chave grifados e, em cada parágrafo, elaborar uma anotação que permita a identificação de seu assunto e de suas principais informações.

Se possível, projete o texto e socialize as marginálias produzidas pelos alunos, escrevendo as respostas de alguns deles em vermelho ao lado ou ao final de cada parágrafo. Discuta com eles se a anotação feita é eficiente em seu objetivo de destacar o assunto do parágrafo e de sintetizar suas principais informações. Mais uma vez, o que se indicou é apenas uma possibilidade de resposta, sendo necessário avaliar a adequação das sugestões dos alunos.

#### D. Para entender o que se lê: o esquema e o resumo

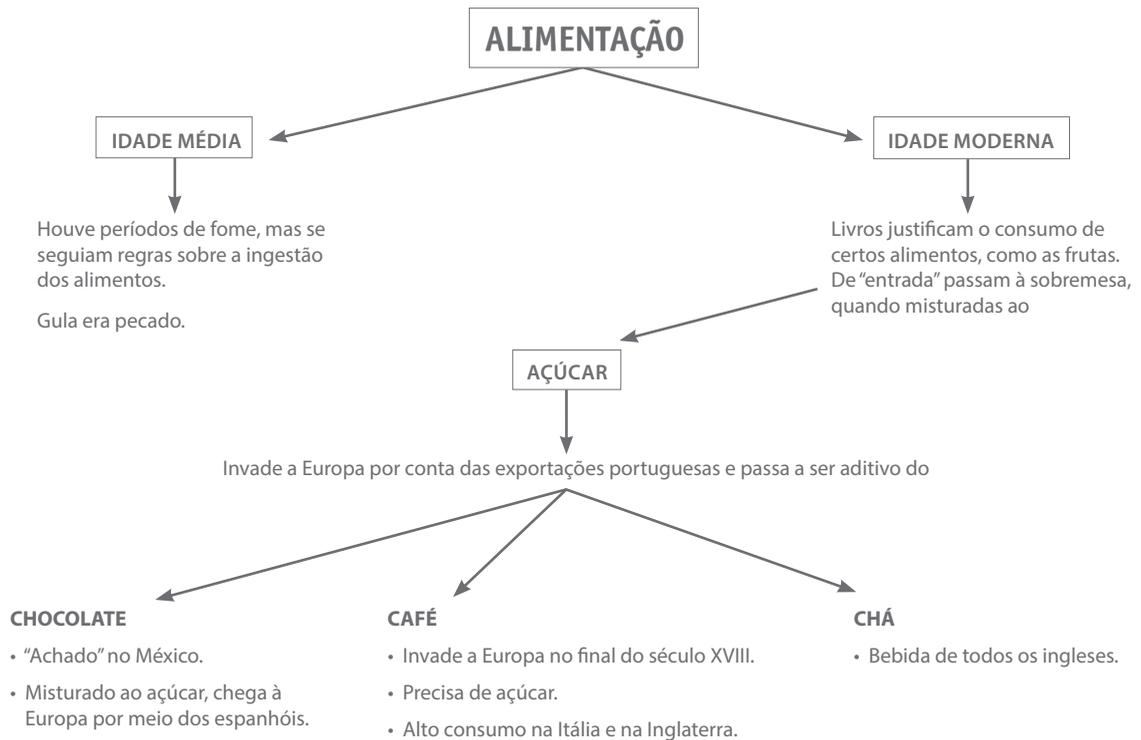
O resumo é um gênero demandado em várias situações escolares (e acadêmicas), em que se faz necessário sumarizar as principais informações de um texto. Ainda que haja mais de um tipo de resumo – há aqueles mais gerais e aqueles que detalham os conteúdos e os pontos de vista –, todos eles exigem – em maior ou menor grau – a capacidade de identificar as informações essenciais, de perceber as relações entre essas informações, de derivar a estrutura geral do texto original e de reorganizá-lo em uma nova organização, em um texto mais curto, com as informações mais relevantes. Resumir é, assim, um procedimento complexo que exige aprendizado intencional e sistemático.

Uma das formas mais eficientes de fazer um resumo é a elaboração prévia de um **esquema**. A despeito de cada leitor ter um método próprio para esquematizar um texto, bem como do fato de haver vários tipos de esquema (utilizando chaves, setas, retângulos, numerações ou tópicos), existem alguns procedimentos que devem ser seguidos para que se consiga reconstituir o “esquema” que o autor seguiu em seu texto, quais sejam: a) fazer uma primeira leitura rápida do texto, tentando perceber sua estrutura geral (título, subtítulos, partes etc.); b) fazer uma segunda leitura, grifando trechos e palavras-chave e fazendo anotações, à margem de cada parágrafo, da ideia principal<sup>19</sup>; c) agrupar informações que estão relacionadas e d) organizar um esquema das ideias, explicitando as relações (de equivalência, subordinação, exemplificação, explicação) entre as informações, por meio de recursos textuais ou gráficos, como chaves, sinais (=, +, ⇔) etc.

Para explorar os procedimentos necessários à elaboração de um esquema, é conveniente propor uma atividade a partir de um texto que os alunos já tenham grifado e no qual já tenham feito marginálias. A seguir é apresentada uma possibilidade de esquema para o artigo “A gente não quer só comida”, de Mary del Priore, que, a título de ilustração, pode ser compartilhado e discutido com os alunos.

---

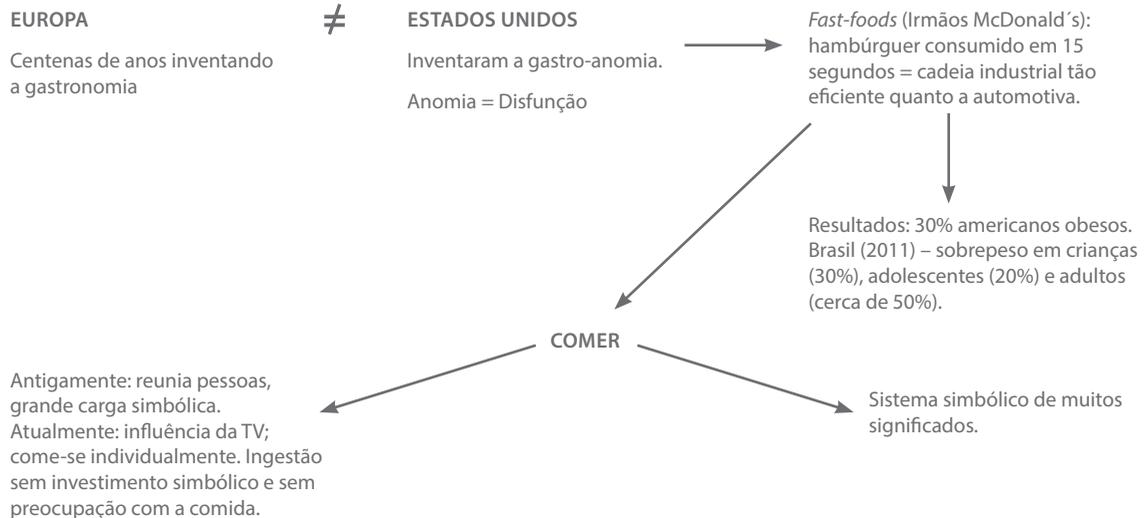
<sup>19</sup> Freire (1981) vai considerar que “Um texto estará tão melhor estudado quando, na medida em que dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais”.



Século XVI a XIX: Europa consome café, chá e chocolate, aumentando o consumo de açúcar.

E

Novos alimentos + concentração de renda = noção de bom gosto alimentar e “saber” sobre a cozinha.



**Conclusão:** conhecer sua história ajuda a alimentar-se bem e sem excessos.

Fonte dos dados: Mary del Priore. A gente não quer só comida. *Carta Fundamental*, edição 46, nov. 2013.





Uma possibilidade de explorar o esquema é propor aos alunos que o refaçam em outro formato, por exemplo, usando chaves ou uma estrutura em tópicos.

Como apontado anteriormente, o esquema é a base para o encaminhamento do resumo. Assim, no trabalho com um texto, depois que os alunos tiverem feito seu esquema, pode-se encaminhar a elaboração do resumo. Uma possibilidade de atividade, tomando como base o esquema apresentado, é a Atividade 5.

## Atividade 5 – Sumarizando e articulando ideias: o resumo

**Habilidades:** resumir um texto a partir de seus grifos, marginais e esquema.

**Material necessário:** computador com projetor multimídia para que possam ser projetados o texto grifado, o esquema e o modelo de resumo.

**Número de aulas:** 3 aulas – 1 aula para a apresentação do texto grifado, com marginais, do esquema e discussão sobre o plano geral do texto; 1 aula para a elaboração do resumo; 1 aula para a (auto) avaliação.

1) A esta altura de seu percurso como leitor, você já aprendeu muitos procedimentos que o ajudam a ler. Sabe que é importante estabelecer um objetivo para sua leitura, bem como fazer perguntas para o texto que lerá e respondê-las à medida que o lê. Também já sabe identificar palavras-chave, grifar, elaborar marginais e fazer um esquema do texto. Você está pronto, então, para elaborar um **resumo**. Apesar de se tratar de um texto em que as “ideias” (informações, tese, argumentos, exemplos etc.) não são suas, o resumo exige certo grau de **autoria**, na medida em que é você quem decidirá o que vai incluir, o que vai deixar de fora e como vai relacionar as informações selecionadas. Então, use o que você aprendeu até agora e, baseando-se no esquema que foi apresentado, faça um resumo do artigo “A gente não quer só comida”, empregando, no máximo, 250 palavras.

Professor, para conduzir esta atividade, recomenda-se que você projete o artigo “A gente não quer só comida”, na versão grifada e com anotações nas margens. Relembre com os alunos as principais informações de cada parágrafo. Na sequência, projete o esquema feito e retome com os alunos o “plano geral do texto” empregado pela autora: informações sobre a história da alimentação na Europa, mostrando que, com a chegada do açúcar, foi-se desenvolvendo, gradativamente, a noção de “gosto culinário” e formalizando-se um “saber” sobre a cozinha. Por outro lado, os EUA desenvolveram a gastro-anomia, em que “anomia” implica “disfunções”: a produtividade e o baixo custo advindos da cadeia automotiva refletidos na cadeia alimentar dos *fast-foods*. O resultado são crianças, jovens e adultos obesos. O ato de comer que reunia pessoas e era carregado de simbolismos substituído pela alimentação rápida, individual e desinvestida de sentido. A aposta dos historiadores é a de que, conhecendo a história da alimentação, as pessoas possam se alimentar melhor. Peça aos alunos que escrevam seus resumos e, na sequência, oriente-os a comparar suas produções com o modelo de resumo que você apresentará, conduzindo a autoavaliação dos alunos a partir dos itens apresentados na questão 2.



2) Agora que você elaborou seu resumo, compare sua produção com o resumo que seu professor vai projetar e observe:

- a. A escolha das informações retidas no resumo foi semelhante ou bastante diferente?
- b. Você avalia que o resumo apresentado reconstrói as relações entre as principais ideias do texto original e sustenta a conclusão apresentada? E em seu resumo, como você avalia essa reconstrução?
- c. Você observou que no modelo apresentado muitos trechos correspondem fielmente a trechos do texto original? Você também usou esse expediente em seu resumo?
- d. Você poderia eliminar mais informações de seu resumo que, agora, julga desnecessárias ou, ao contrário, avalia que precisa incluir outras informações? Se julgar necessário, faça uma segunda versão de seu resumo.

Professor, projete o modelo de resumo a seguir:

Quando invade a Europa por conta das exportações portuguesas, o açúcar passa de especiaria a aditivo do chocolate, do café e do chá, fazendo que essas bebidas fossem muito consumidas na Europa.

Ao longo da Idade Moderna, com a chegada do açúcar e de outros produtos vindos das Américas e da Ásia (como a batata, o tomate, o milho, a pimenta) e a concentração de renda nas mãos dos ricos, a noção de bom gosto alimentar se irradiou pela Europa e um “saber” sobre a cozinha se formalizou.

Em outra direção, no início do século XX, quando os irmãos McDonald’s abriram o primeiro *drive-in* na Califórnia, nascia, nos EUA, o *fast-food*. Sua descrição é elucidativa: pessoas em fila e o prato à altura da boca para ingeri-lo em tempo recorde. A cena se repetia exatamente como numa fábrica. A preocupação dos McDonald’s era converter o alimento numa cadeia industrial tão eficiente quanto a automotiva.

Assim, enquanto a Europa Ocidental levou centenas de anos inventando a gastronomia, os EUA inventaram a gastro-anomia, em que anomia é sinônimo de disfunções variadas. O resultado é que 30% dos americanos são obesos e, no Brasil, a população também está acima do peso.

O ato de se alimentar é carregado de simbolismo. Antigamente, reunia as pessoas em torno da comida, hoje, em frente à televisão, ingere-se comida sem nenhum investimento simbólico, sem nenhum prazer de estar junto ou na descoberta da refeição. Os historiadores esperam que, conhecendo a história da alimentação, as pessoas possam se alimentar melhor e sem excessos.





### 2.2.3. Para se posicionar em relação ao que lê: a paráfrase e a resenha

Ao lado dos procedimentos de apoio à compreensão, como os grifos, a seleção de palavras-chave ou as marginais, há gêneros que apoiam a compreensão, como é o caso do esquema, do resumo, da paráfrase e da resenha. O resumo não é uma mera cópia de trechos do texto; como indicado anteriormente, ele supõe que o leitor derive sua organização e reconstrua suas ideias principais, exigindo, assim, sua participação ativa.

A despeito de o resumo supor um trabalho de elaboração, não é obrigatório que o leitor altere as palavras empregadas ou reordene as informações nos parágrafos. Esse trabalho de reorganização é a característica da *paráfrase*, na qual, de fato, espera-se que as mesmas ideias do texto original sejam sumarizadas em um novo texto, com novas palavras e outra organização. Vale destacar que em qualquer produção de texto – e não apenas naquelas destinadas a sumarizar um texto –, a paráfrase é um recurso essencial: um texto é sempre produzido por meio da articulação entre a experiência do leitor e outros textos já lidos. Esses textos lidos integram o repertório de conhecimentos e, ao utilizá-los em novas produções, é necessário optar entre fazer a citação literal ou uma paráfrase. A famosa frase “escreva (ou diga) com suas próprias palavras” algo que tenha lido não deixa de ser uma solicitação de que se faça uma paráfrase.

Para introduzir uma discussão sobre as paráfrases com seus alunos, sugere-se uma atividade simples como a que segue:

#### Atividade 6 – Discussão sobre as paráfrases

**Habilidades:** comparação de informações.

**Material necessário:** computador com projetor multimídia para que a atividade possa ser exibida.

**Número de aulas:** 1

1) Além de resumir um texto, há outro procedimento bastante importante que você precisa conhecer: **parafrasear**. E para dar início a este novo aprendizado, que tal “matar dois coelhos com uma única cajadada”? Para entender como, compare os trechos a seguir.



## Texto 1

Na paráfrase, frases e períodos podem ser simplificados, agregados ou transformados estilisticamente. Palavras complexas podem ser substituídas por expressões mais simples e familiares ou pode ocorrer o contrário, dependendo do objetivo da paráfrase. As informações têm de ser fiéis às ideias do texto original, sem acréscimos, transformações conceituais ou reduções. A paráfrase, vale repetir, não é um resumo. Paráfrases malfeitas podem constituir mal-entendidos prejudiciais à comunicação e, se não houver uma citação clara do autor das ideias, podem ser consideradas plágio. (GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 58)

## Texto 2

De acordo com Garcez, a paráfrase diferencia-se do resumo, porque nela as palavras, as frases e os períodos são reelaborados, podendo ser simplificados, agrupados ou reordenados. Apesar disso, deve-se ser fiel ao texto original, cujas ideias não podem ser ampliadas, reduzidas ou transformadas, e o autor deve sempre ser citado, para que a paráfrase não seja considerada um plágio.

2) Compare os dois trechos e responda:

- a. As informações são as mesmas nos dois trechos lidos? Qual a diferença principal entre eles?
- b. Qual deles é uma citação literal? E qual deles é uma paráfrase?

3) Provavelmente, neste momento, você tem trabalhos a fazer em algumas das disciplinas que está cursando e, para fazê-los, precisará elaborar textos em que terá de aliar suas ideias às de autores que você pesquisou e cujos textos leu. Confira se você entendeu o que é uma paráfrase: no próximo texto que escrever, procure parafrasear as ideias dos autores que leu, a fim de elaborar seu trabalho.

Professor, oriente seus alunos a ler a citação literal e a paráfrase do mesmo trecho, ambos relativos a um trecho do livro *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*, da professora Lucília Garcez. Discuta com eles as respostas para a questão 2, garantindo que notem que as informações são as mesmas nos dois trechos: o Texto 1 é uma citação literal, ou seja, as ideias da autora foram copiadas, por isso a referência da obra deve ser completa, incluindo a página de onde o trecho foi extraído. Já o Texto 2 é uma paráfrase, ou seja, as mesmas ideias foram reescritas, em um texto que tem uma nova organização e no qual muitas palavras foram mudadas. Reforce com os alunos a ideia de que as paráfrases servem, assim, a dois propósitos: por um lado, é mais uma forma de sumarizar um texto, o que permite o resgate posterior das informações; por outro, contribui para a produção de novos textos, nos quais serão empregadas as ideias de autores lidos.

Apesar de o resumo e a paráfrase diferenciarem-se pelo grau de “autoria” presente em cada um deles, em nenhum dos dois espera-se que o leitor/autor posicione-se criticamente em relação ao texto. É justamente esse posicionamento – essa apreciação, essa avaliação – o que diferencia o resumo da resenha.





A resenha é, por definição, um gênero que se propõe a **descrever** e a **apreciar** outro texto. Quando circula nas esferas jornalística e artístico-cultural, presta-se a avaliar os mais variados produtos como livros, DVD, CD, filmes, peças teatrais, espetáculos de dança, *shows*, exposições, documentários, programas de entrevista etc., buscando recomendá-los (ou não) ao público que a lê.

Para uma primeira aproximação com esse gênero, pode ser interessante uma atividade que os leve a identificar, em uma resenha cultural, os excertos descritivos e avaliativos que a compõem, bem como a presença expressiva de termos qualificadores.

## Atividade 7 – Resenha (introdução)

**Habilidades:** localização de informações; comparação de informações.

**Material necessário:** computador com acesso à internet e com projetor multimídia para que a resenha possa ser exibida.

**Número de aulas:** 1

1) Para começar o trabalho com resenhas, acesse o link <[http://cineweb.com.br/filmes/filme.php?id\\_filme=4545](http://cineweb.com.br/filmes/filme.php?id_filme=4545)>. Acesso em: 2 dez. 2014. Leia a resenha sobre o filme *Planeta dos macacos: o confronto*, sequência de *Planeta dos macacos: a origem*, procurando identificar os trechos descritivos e aqueles apreciativos, ou seja, em que há uma avaliação.

2) Pergunte-se se você assistiria a esse filme depois de ler a resenha e por quê.

Professor, sugere-se que você projete o texto e, junto com os alunos, faça a identificação dos trechos em que predomina a descrição do filme (“... *retoma-se a aventura que tem macacos inteligentes e falantes no seu centro./ [...] Os humanos, no entanto, por mais que tenham os macacos, não têm opção senão tentar voltar ali.*”) e daqueles em que predomina sua apreciação (“... *é o personagem mais rico, interessante e complexo da história/ ... filme forma seu núcleo mais interessante, baseado na possibilidade de negociação e convivência entre espécies diferentes e de interesses conflitantes/O roteiro [...] sustenta bem uma trama escudada em lealdade, ética, traição, ambição e confiança/ ... impressionante tecnologia de motion capture...*”)<sup>20</sup>. Discuta com os alunos como a leitura dessa resenha fez que eles sentissem (ou não) vontade de assistir ao filme e destaque o que, no texto, convenceu-os ou demoveu-os disso.

<sup>20</sup> Neusa Barbosa. Cineweb. Disponível em: <[http://cineweb.com.br/filmes/filme.php?id\\_filme=4545](http://cineweb.com.br/filmes/filme.php?id_filme=4545)>. Acesso em: 2 dez. 2014.



Na esfera escolar-acadêmica, frequentemente as resenhas buscam descrever, explicar e avaliar o conteúdo de produtos acadêmicos (artigos, monografias, teses, dissertações, livros). Nesse contexto, o mais comum é que as resenhas integrem outros textos, os quais, por sua natureza, compõem-se necessariamente pela trama das vozes oriundas de diferentes fontes. É o caso das monografias, dos artigos de divulgação, de reportagens, de ensaios, de relatórios de pesquisa etc.

Assim como os esquemas e os resumos, a resenha também sumariza outro texto (texto escrito, imagem, vídeo) e funciona como um gênero de apoio à compreensão. Via de regra, essa sumarização é feita por meio da paráfrase e das citações literais. A citação literal é recomendada para conceitos centrais, cuja precisão pode ser comprometida pela paráfrase e, no caso de vídeos, para reproduzir trechos das falas. Além da descrição, a resenha também apresenta uma apreciação do produto sob análise e essa avaliação pode ser feita de forma apartada dos trechos descritivos ou, como é mais comum, entremeadada a eles. Nesse caso, lança-se mão, sobretudo, de adjetivos e advérbios.

Para trabalhar a elaboração de uma resenha com seus alunos, sugere-se a seguinte atividade:

## Atividade 8 – Elaboração de uma resenha

**Habilidades:** estabelecimento de objetivos; seleção de informações; tomada de notas; paráfrases e elaboração de resenha.

**Material necessário:** computador com acesso à internet e com projetor multimídia para que o vídeo e o modelo de resenha possam ser exibidos.

**Número de aulas:** 3 aulas – 1 aula para assistir ao vídeo e tomar notas; 1 aula para a elaboração da resenha e 1 aula para a revisão.

1) Você já assistiu, em outro momento, tutorial do programa *Isso eu mesmo faço*, sobre como fazer um vídeo. Retome as anotações que fez e, para se lembrar de como o programa está organizado e do que ele trata, acesse o *link*: <<http://goo.gl/ndI0ct>> (acesso em: 2 dez. 2014) e assista a ele mais uma vez.

2) Nesta atividade, você precisará descrever e avaliar esse programa. Imagine que você deseja (ou precisa) falar sobre esse vídeo para um grupo de alunos de outra escola e, para isso, enviará para eles uma **resenha**.

3) Assista ao programa uma segunda vez; desta vez, tomando notas que possam ajudá-lo a elaborar uma resenha sobre ele. Pausar o vídeo para fazer as anotações vai ajudá-lo nessa tarefa. Em suas anotações, procure:

☞ Anotar os dados que permitam elaborar uma ficha técnica sobre ele: direção de arte (Katia Horn); edição, direção e apresentação (Gustavo Horn), produção (Beth Sielski, Caique Alvez, Katia Horn e Nicole Gregório), pauta (Beth Sielski, Gustavo Horn e Nicole Gregório), direção





de fotografia (Pedro Pippin), Câmeras (Beth Sielski, Gustavo Horn, Nicole Gregório e Pedro Pippin). Você não precisará usar todos esses dados em sua resenha, mas é melhor tê-los à mão e, depois, decidir quais usará.

- 🕒 Esquematizar o plano geral do vídeo, ou seja, como ele está organizado, quais são suas partes, possíveis exemplos.
- 🕒 Anotar pontos positivos e negativos do programa.
- 🕒 Elencar aspectos técnicos que mereçam ser comentados: enquadramentos, posicionamento das câmeras, trilha sonora, iluminação etc.
- 🕒 Indicar qual sua opinião a respeito do programa.

4) Elabore uma primeira versão de sua resenha, lembrando-se de descrever e explicar como o programa está organizado e sobre o que ele tratou e de traçar uma avaliação sobre ele. Para isso:

- 🕒 recupere as anotações que você fez, enquanto assistia ao programa;
- 🕒 inclua as informações técnicas sobre o programa que julgar mais importantes;
- 🕒 descreva/explique a organização geral do programa, mencionando suas principais partes;
- 🕒 use, se quiser, trechos da fala do apresentador que lhe pareceram interessantes, ilustrativas (nesse caso, use aspas para indicar que se trata de uma citação literal e não se esqueça de anotar o nome completo de seu autor);
- 🕒 apresente sua apreciação (sua avaliação) sobre o programa, lembrando-se de que ela pode ser feita à medida que você descreve-o ou separada – em um outro parágrafo – da descrição.

5) Entregue sua primeira versão ao professor. Ele vai comentá-la, orientando-o sobre os aprimoramentos necessários. Quando recebê-la de volta, elabore a versão definitiva de sua resenha, levando em conta os apontamentos do professor.

Professor, recomenda-se que você leia e comente a primeira versão da resenha produzida pelos alunos, orientando-os, por meio de anotações à margem ou de um texto ao final da resenha, sobre o que deve ser aprimorado e como eles podem fazê-lo. Observe em sua avaliação se a resenha traz uma descrição/explicação do programa, bem como uma apreciação. Em relação à descrição, é importante que a resenha apresente, além de dados técnicos do produto, também uma apresentação do plano geral do programa. A apreciação pode estar integrada à descrição ou apartada dela; em qualquer caso, no entanto, avalie se a resenha traz elementos que justifiquem a avaliação e se esta incidiu tanto sobre o conteúdo do vídeo quanto sobre sua forma. Na sugestão a seguir, as palavras e os trechos avaliativos estão incorporados à descrição e aparecem em negrito, para permitir sua identificação.

*Isso eu mesmo faço* é um programa da Gushorn Produções, veiculado apenas na internet pelo Youtube. Com uma equipe **enxuta**, em que os profissionais assumem diferentes funções – a participação de Gustavo Horn, por exemplo, vai desde a pauta até a edição, direção e apresentação –, o programa encontrou uma forma **didática, dinâmica e divertida** de ensinar seu público a fazer algo e, se você estiver interessado no assunto, **não pode perder o episódio Como fazer vídeos?! Das primeiras ideias registradas em um caderninho até a edição, roteiro, câmera, grades de enquadramento e iluminação ganham o “palco” com uma câmera “nervosa” que se divide entre as explicações do apresentador e cenas que funcionam como bons exemplos. Alguns recursos contribuem para dinamizar a exposição**, como “um tapa na cara do espectador” – leia-se, na

câmera – para marcar os cortes entre um tópico e outro e créditos na tela indicando o assunto de cada tópico. Com **dicas sobre equipamentos** que podem ser usados (desde *a velha câmera de sua mãe*) e **truques que facilitam a edição** (afinal, você vai descobrir para que serve a claquete), este programa não apenas demonstra os primeiros passos para fazer um vídeo, como funciona, ele próprio, como um **bom exemplo** de como fazer isso. Agora, responda: onde você colocará o caderninho de ideias enquanto toma banho?

#### 2.2.4. Representando as ideias do texto: esquemas e mapas conceituais

Professor, esta atividade é mais voltada para o Ensino Médio, mas se julgar que a parte referente a esquema possa ser interessante para alunos do 9º ano, poderá adaptar a atividade.

Produzir esquemas ou mapas conceituais também pode ajudar a compreender mais profundamente um texto, o que é útil quando existe a intenção de estudar um determinado assunto. A diferença básica entre esses dois tipos de representação das ideias de um texto é que os esquemas são mais livres e os mapas conceituais exigem mais clareza e explicitação das relações entre os conceitos e/ou ideias do texto.

Para saber mais sobre mapa conceitual, assista ao vídeo disponível no endereço: <<http://www.livescribe.com/cgi-bin/WebObjects/LDApp.woa/wa/MLS0verviewPage?sid=8x2hV20WRBpv>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Para compreender melhor a diferença entre mapas conceituais e esquemas, assista ao vídeo *Por que mapas conceituais não são esquemas?*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=upWyLt3UR2w>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Um caminho para ensinar os alunos a produzir esquemas e mapas conceituais é fazê-los relacionar, contrastivamente, um texto, um possível esquema e um possível mapa conceitual desse texto, como sugerido na próxima atividade.





## Atividade 9 – Esquemas e mapas conceituais

**Habilidades:** estabelecimento de objetivo; seleção de informações principais; reconstrução da estrutura geral do texto e das ligações entre suas partes; comparação e síntese de informações; elaboração de mapa conceitual.

**Material necessário:** cópias dos textos, dos esquemas e do mapa conceitual propostos, para que os alunos possam compará-los e para que possam elaborar o mapa conceitual solicitado; computador com acesso à internet e com projetor multimídia para que os vídeos possam ser exibidos.

**Número de aulas:** 4 aulas – 2 aulas para leitura do texto, discussão do esquema, do mapa conceitual e das diferenças entre eles; 2 aulas para leitura do texto extraído do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Geografia, elaboração do mapa conceitual e discussão sobre as produções dos alunos.

A proposta agora é que você experimente outra forma de sintetizar um texto: a elaboração de um mapa conceitual. Para isso, você vai lançar mão de procedimentos já trabalhados anteriormente. O texto que você vai ler foi publicado na revista *Ciência Hoje na Escola* e tem como título *Diversidade sexual: abrindo caminho contra o preconceito*. Levante uma hipótese com base na pergunta: sobre o que o texto vai falar?

Imagine que você esteja interessado em entender mais sobre a sexualidade humana, mais especificamente sobre a diversidade sexual. Grife as partes do texto e faça anotações na margem que possam ajudá-lo na compreensão do assunto.

---

### DIVERSIDADE SEXUAL

#### Abrindo caminho contra o preconceito

A nossa sexualidade é um processo que se inicia em nosso nascimento e vai até a nossa morte. Ela envolve, além do nosso corpo, a nossa história, nossos costumes, nossa cultura. A vivência da sexualidade é uma dimensão da liberdade humana e está relacionada com a busca do prazer físico e emocional. Ela não se limita à relação sexual, pois envolve sentimentos e nos motiva a procurar o contato físico e afetivo, a intimidade de um relacionamento, podendo ou não haver reprodução.

Nós, seres humanos, somos diversos e plurais quanto a nossas características físicas e psíquicas. Essa diversidade também se aplica à maneira como cada um de nós se relaciona e se expressa afetiva e sexualmente. A sexualidade humana é complexa, pois combina aspectos biológicos, sociais, culturais e psíquicos.

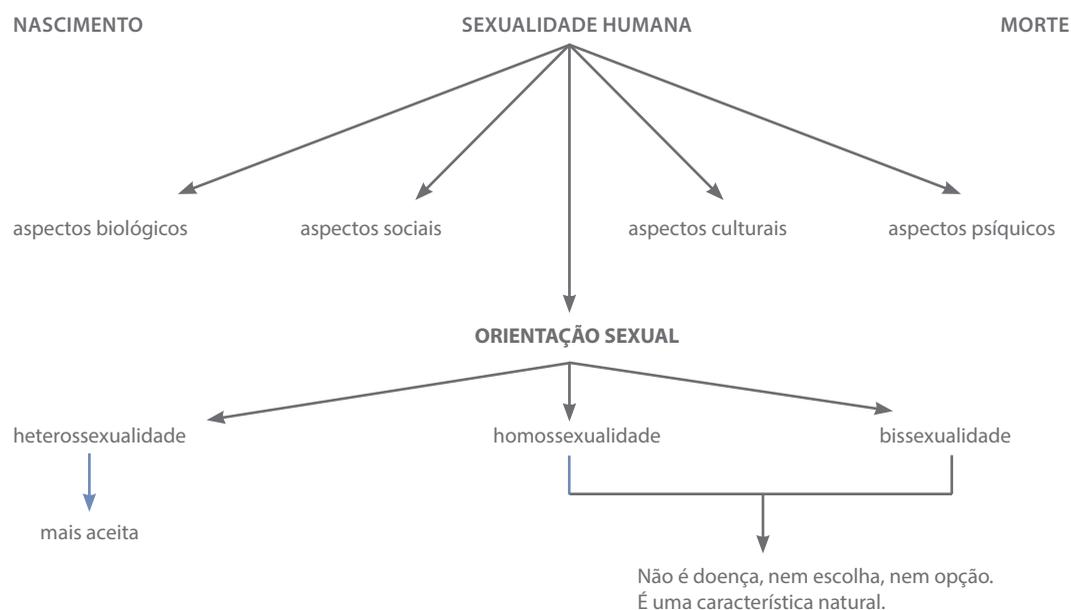
A orientação sexual é a atração afetiva e sexual que uma pessoa sente por outra. Essa atração pode ser por alguém do sexo oposto e, nesse caso, a pessoa é heterossexual; por alguém do mesmo sexo e, nesse caso a pessoa é homossexual; ou por ambos os sexos e, nesse caso, a pessoa é bissexual. A homossexualidade, a bissexualidade e a heterossexualidade fazem parte da diversidade sexual. A heterossexualidade é apenas uma entre outras formas de o ser humano vivenciar sua sexualidade. A homossexualidade e a bissexualidade são também meios de expressão da sexualidade. A heterossexualidade é amplamente aceita e legitimada na sociedade por conta da associação entre sexo e procriação.



Ao contrário do que se acreditava no passado, a homossexualidade não é doença física nem problema psicológico. Hoje, já se sabe que ser *gay* ou lésbica não é uma opção, não implica uma escolha. O homossexual não opta por ser homossexual, assim como o heterossexual não escolhe ser heterossexual, o mesmo acontecendo com os bissexuais. É uma característica natural e espontânea de cada um. Por isso, não há como um homossexual influenciar uma pessoa a ter a mesma orientação sexual que a dele, da mesma forma que não se cura a homossexualidade em consultórios médicos e psiquiátricos.

CAVASIN, Sylvia. *Diversidade sexual: abrindo caminho contra o preconceito*. In: *Conversando sobre saúde com adolescentes*. *Ciência Hoje na Escola*, v. 13. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2007, p. 24-25.

Agora, veja um esquema proposto para esse texto.



1) Você considera esse esquema adequado?

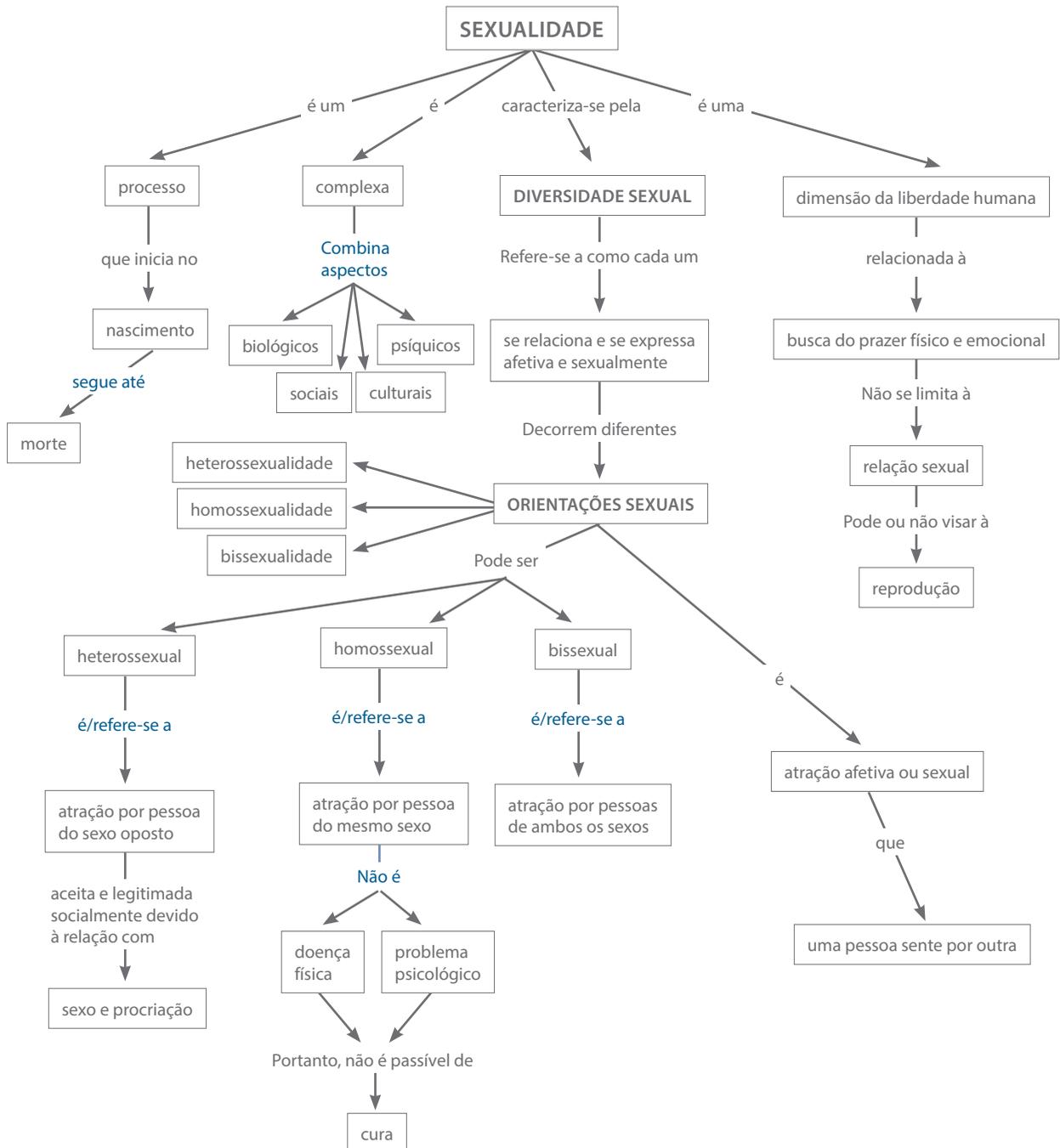
2) Lendo o esquema, é possível saber o que é heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade?

Professor, espera-se que os alunos reconheçam que esse é um esquema possível, mas que não retoma a definição dos conceitos mencionados. Tenha cautela para não fazer parecer que o mapa conceitual é sempre melhor do que um esquema. Tudo depende do objetivo em questão, do fato de a produção ser ou não entregue para alguém e, no caso de ela ser só pessoal, do quanto o autor do esquema domina aquele assunto.





Um esquema pode ser útil quando não se pretende aprofundar muito no texto ou quando já se conhece grande parte dos conceitos desse texto, desejando apenas registrá-los para futuras consultas. Caso o objetivo seja aprofundar o estudo desse texto, ou elencar os seus pontos principais para alguém que não se sabe se domina o tema, pode ser uma boa opção também produzir um mapa conceitual. Segue um exemplo:



1) Após a leitura do texto, complete os espaços em branco do mapa (linhas), voltando ao texto sempre que necessário.

Professor, a sugestão é que o mapa seja apresentado aos alunos sem as setas e as palavras destacadas em azul. Outras respostas são possíveis além daquelas sugeridas, contanto que façam sentido e estejam de acordo com o texto.

2) Quais diferenças você observa entre o esquema e o mapa conceitual?

Professor, espera-se que os alunos percebam que o mapa conceitual é mais preciso. As relações entre os conceitos são explicitadas.

3) Agora é a sua vez de experimentar. Elabore um mapa conceitual que resuma as principais ideias e os principais conceitos do trecho a seguir, retirado do Caderno do Aluno de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo faz escola) de Geografia da 3ª série, Volume 1 (p. 54).

---

Por tolerância entende-se a capacidade de admitir modos de pensar, de agir e de sentir diferentes dos de um indivíduo ou de grupos determinados, sejam grupos políticos ou religiosos. Tolerância é a capacidade de aceitar o outro, sobretudo quando este é estranho, exótico, diferente daquilo que conhecemos e aceitamos como certo, normal ou verdadeiro.

Mas para que haja a tolerância, é fundamental o conhecimento do outro que é diferente de nós. Geralmente, a intolerância é a expressão do preconceito em relação ao outro que é diferente. O preconceito também é fruto do desconhecimento ou de um deturpado ou falso conhecimento da realidade do outro.

[...] Etnocentrismo (*etno*: cultura; *centrismo*: ter como centro) é a tendência ou a atitude de considerar a nossa cultura ou religião como a medida de todas as demais. Quando subestimamos ou menosprezamos a cultura ou a religião do outro e, sobretudo, quando avaliamos a cultura ou a religião do outro a partir da nossa, supostamente superior, estamos praticando o etnocentrismo.

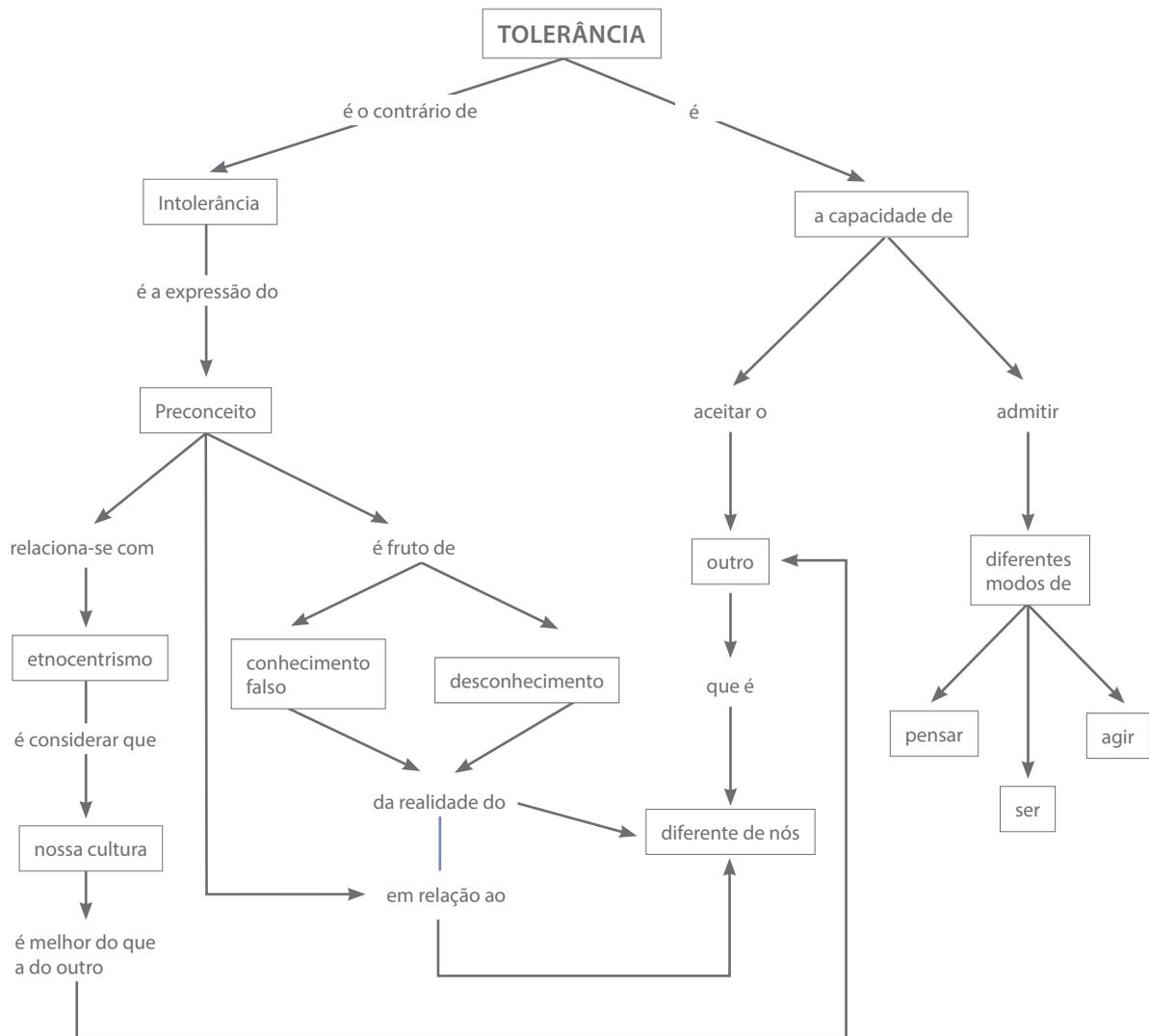
**SANTOS, Alberto Pereira dos. Introdução à geografia das religiões.  
Revista Geosp: Espaço e Tempo, São Paulo, n. 11, 2002, p. 22.**

---





Professor, a seguir é apresentada uma possibilidade de mapa conceitual para esse texto. Mas, como já foi dito anteriormente, existem outras possibilidades. Fazer um mapa conceitual pode ser visto como uma estratégia para organizar o pensamento em relação às ideias de um texto. E a compreensão de um texto não se dá somente por um único caminho.



## 2.2.5. Articulando o verbal e o não verbal: linhas do tempo e infográficos

É bastante comum que textos jornalísticos, didáticos e de divulgação científica tragam, para além da linguagem verbal, imagens de diferentes tipos. Dependendo da mídia, essas imagens podem ser estáticas ou em movimento, acompanhadas ou não de sons, animações, infografias etc. Em geral, o objetivo posto para o uso dessas várias linguagens é facilitar a compreensão do leitor ou espectador. Mas, para que isso aconteça, é preciso que esse leitor/espectador saiba ler imagens, algo que precisa ser trabalhado pela escola. Saber ler imagens supõe saber relacionar seus diferentes elementos com o texto verbal e com as condições de produção que cercam aquele texto (finalidades, leitor visado, autor, veículo de circulação etc.). Essas outras linguagens não somente ilustram ou acrescentam informações, mas também podem conferir diferentes sentidos aos textos. A atividade a seguir fornece algumas possibilidades de trabalhar com esses elementos em **linhas do tempo** e **infográficos**.

- ☞ **Linha do tempo:** em inglês, *timeline*, é usada para representar uma sequência cronológica de fatos ou eventos, de forma a tornar mais clara sua representação.
- ☞ **Infográfico:** gráfico com informações, composto por textos e ilustrações explicativas.

### Atividade 10 – Linhas do tempo e infográficos

**Habilidades:** localização de informações; comparação de informações; produção de inferências; estabelecimento de relações entre texto verbal, imagens (estáticas e em movimento) e sons; retextualização de informações visuais em texto verbal; elaboração de sínteses.

**Material necessário:** computador com acesso à internet e com projetor multimídia para que as linhas do tempo e os infográficos possam ser exibidos; cópias das atividades para que os alunos possam realizá-las.

**Número de aulas:**

Situação 1 – 2 aulas (1 aula para cada linha do tempo)

Situação 2 – 1 aula

Situação 3 – 2 aulas (1 aula para cada infográfico)

Situação 4 – 2 aulas





## Situação 1

- 🕒 Observe as duas linhas do tempo indicadas a seguir, que retratam a ditadura militar no Brasil nos anos 1960 e 1970.

Consulte a *linha do tempo 1* no link: <<http://www.une.org.br/descomemoracaodogolpe/#/step-1>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

Consulte a *linha do tempo 2* no link: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2014/03/140321\\_timeline\\_golpe\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140321_timeline_golpe_fl.shtml)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

1) Qual a diferença que se pode notar entre elas no que diz respeito ao recorte dos fatos escolhidos? Qual pode ser a razão dessa diferença?

Espera-se que os alunos percebam que a *linha do tempo 1*, por ser da UNE, centra-se mais nos eventos ocorridos que envolvem estudantes, entidades estudantis e universidades.

2) Você diria que as duas linhas do tempo contam os fatos de forma neutra, favorecem a perspectiva dos militares ou dos militantes de esquerda, contrários ao regime militar? Para cada linha do tempo, mencione três aspectos/elementos que poderiam ser tomados como evidências que sustentem sua afirmação. Para isso, não considere somente o que está escrito, mas também as imagens, os vídeos e áudios.

Professor, entre outras possibilidades, são selecionados alguns elementos e aspectos que poderiam servir como evidências de que as duas linhas do tempo assumem a perspectiva dos militantes, contrários ao regime.

### 1ª linha do tempo: linha do tempo da descomemoração dos 50 anos do golpe militar no Brasil

- 🕒 Seu título já indica o posicionamento de quem a elaborou: *Linha do tempo da descomemoração dos 50 anos do golpe militar no Brasil*. Descomemoração: palavra não dicionarizada, mas que remete ao contrário de comemorar – festejar, celebrar, evocar. Remete a lamentar, rememorar para não repetir, algo do tipo.
- 🕒 A fotografia de fundo, que mostra jovens retratados por meio de um ângulo contrapicado (de baixo para cima), sugere felicidade, esperança e vitória.
- 🕒 A composição entre texto e imagem/vídeo. Por vezes, a imagem ou o vídeo está somente ilustrando o fato. Outras vezes, está ressignificando-o, como no caso do fato mencionado em 13 mar. 1967 – Primeira Lei de Segurança Nacional da ditadura. Veja no box informativo:



## PRIMEIRA LEI DE SEGURANÇA NACIONAL

“Criada a 1ª Lei de Segurança Nacional da ditadura, que ficou conhecida como Dec-lei 313. Ela transformava em legislação a doutrina de Segurança Nacional, que era fundamento do Estado após o golpe.”

UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br/descomemoracaodogolpe/#/step-26>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Está disponível no *link* indicado no box anterior o vídeo do julgamento simbólico da Lei de Segurança Nacional, realizado na década de 1980 e que contou com depoimentos e testemunhos de líderes de movimentos sociais, uma clara oposição à referida lei.

É possível escolher palavras avaliativas ou que denotam posicionamento, como nos trechos que seguem:

---

01/04/1964 – “[...] A grande evidência dessa escolha [de que a ditadura escolhera os jovens como inimigo a combater] está na primeira ação organizada desse grupo, logo assim que roubou o poder, naquela fatídica noite entre o dia 31 de março e primeiro de abril: o incêndio e fuzilamento da UNE, na Praia do Flamengo [...] A grande imprensa, à luz da época, apoiou as atrocidades da ditadura militar.”

UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br/descomemoracaodogolpe/#/step-3>>. Acesso em: 4 dez. 2014.

---

13/06/1964 – Ditadura mostra sua cara

---

02/06/1965 – Invasão ao Crusp

---

25/01/1967

## CONSELHO DE SEGURANÇA NACIONAL ESCANCARA A DITADURA MILITAR

Criado o Conselho de Segurança Nacional, núcleo real da ditadura militar. O CSN passou a ser órgão máximo de assessoramento ao presidente da República na aplicação da política de segurança e foi responsável pela aprovação do Ato Institucional 5, conhecido como o mais nefasto entre os AI, pois permitiu a cassação de mandatos, censura à imprensa e supressão de direitos políticos.

UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br/descomemoracaodogolpe/#/step-25>>. Acesso em: 2 dez. 2014.





---

16/04/1968

## INÍCIO DAS GREVES EM CONTAGEM

Começa uma das maiores greves sindicalistas em Contagem, em MG, que paralisa quase sete mil operários metalúrgicos. A reivindicação era de aumento imediato de 25% nos salários, mas os patrões limitavam-se a oferecer apenas 10% que, ainda por cima, seria descontado na data-base. Foram tentativas fracassadas de intimidação e contenção do movimento. A persistência dos trabalhadores provocou uma violenta reação do governo. A polícia militar ocupou as ruas de Contagem reprimindo qualquer tentativa de assembleias e aglomerações operárias. Os patrões aproveitaram para convocar os trabalhadores nas suas próprias casas, sob a ameaça de demissão sumária e por justa causa. Mesmo nesta tensão os operários resistiram ainda alguns dias. Tal demonstração de força e coragem incentivou organizações que se opunham à ditadura, alimentando o sonho de liberdade e justiça social.

UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br/descomemoracaodogolpe/#/step-31>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

---

Professor, no relato do evento de 16/04/1968, destacou-se o vocabulário positivo usado para se referir aos trabalhadores e opositores da ditadura: “persistência”, “demonstração de força e coragem”, “sonho de liberdade e justiça social”, em contraposição a um vocabulário mais “pesado” usado para se referir ao governo, patrões ou suas ações: “violenta reação”, “reprimindo”, “ameaça de demissão sumária”.

### 2ª linha do tempo: a trajetória da ditadura em fatos, imagens e sons

Além da escolha do que contar, que pode sempre favorecer um ou outro lado envolvido, e da própria seleção lexical – que será destacada no exemplo abaixo – na articulação do texto escrito principal com vídeos e áudios, é possível perceber como o relato é significado por quem o conta. Seguem alguns exemplos.

---

## 1968 - O ano da virada

Em 1968 intensifica-se a luta do movimento estudantil contra o regime militar. Em março, o estudante Edson Luiz é morto em confronto entre estudantes e policiais no Rio.

A morte deu ânimo aos protestos. Em 26 de junho, houve a Passeata dos 100 Mil, no Rio. O governo proíbe as manifestações de rua.

Em 13 de dezembro, o presidente Artur da Costa e Silva decreta o Ato Institucional Número 5. O AI-5 confere poderes extraordinários ao presidente, suspende garantias constitucionais e aumenta a perseguição aos opositores do regime.

Áudio: Costa e Silva anuncia o AI-5.

BBC Brasil. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2014/03/140321\\_timeline\\_golpe\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140321_timeline_golpe_fl.shtml)>.

Acesso em: 2 dez. 2014.

---



O áudio que acompanha esse fato tem como canção de fundo *Pra não dizer que não falei das flores*, composta em 1968, música que é tida como o hino de resistência do movimento contra a ditadura. Com esse fundo musical, o fato ganha outra conotação. O efeito de sentido geral parece se direcionar contra o AI-5. Portanto, vale uma conversa com os alunos sobre a canção de Vandré. Se julgar oportuno, coloque a canção e exiba a letra para os alunos, a fim de conversar sobre ela. Peça a eles que citem possíveis motivos para a música ter sido considerada o hino do movimento contra a ditadura (o refrão da música e seu tom geral de convite à participação no movimento: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”)<sup>21</sup>; solicite que identifiquem trechos em que a realidade brasileira é exposta (“Pelos campos há fome em grandes plantações”), em que se criticam os militares (“Há soldados armados, amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/De morrer pela pátria e viver sem razão”). Também é possível propor que interpretem algumas expressões ou alguns trechos da canção, como “a história na mão” – como essa expressão poderia ser interpretada? Uma possibilidade de interpretação, autorizada por outras passagens da canção, seria dizer que se engajar no movimento é fazer a história acontecer, participar dela. Por fim, seria interessante também chamar a atenção dos alunos sobre a música em si, a melodia, ritmo etc. e a forma como ela se articula com a letra para produzir sentido. Apenas um violão, com ritmo marcado alternando poucos acordes (dois, na maior parte da música), cria uma sensação de uma caminhada, de uma marcha. Esse é um dos prováveis motivos para que a música também seja conhecida como *Caminhando e cantando*.

---

## Censura

Após o golpe, as lideranças políticas, sindicais e estudantis foram aniquiladas por cassações, demissões, prisões, torturas e desaparecimentos.

A censura dos militares forçava a criação de linguagens alternativas na imprensa, na música e nas artes.

Em dezembro de 1968, Gilberto Gil e Caetano Veloso são presos, ficando dois meses num quartel do Exército em Realengo, no Rio. Ao serem soltos, partem para um exílio voluntário em Londres.

Chico Buarque, que teve várias composições vetadas, parte para a Itália em 1969.

Áudio: o jornalista Ivan Lessa conta como o jornal *O Pasquim* driblava a censura.

BBC Brasil. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2014/03/140321\\_timeline\\_golpe\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140321_timeline_golpe_fl.shtml)>.

Acesso em: 2 dez. 2014.

---

Já o áudio desse destaque da linha do tempo traz como música de fundo a canção *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil, composta em 1973 e lançada em 1978, o que também indica claramente uma crítica à ditadura. A escolha da canção, o depoimento do jornalista, que engana o censor, e a seleção do vocabulário usado – aniquilar, tortura e desaparecimentos – vão em uma mesma direção, o que serve para fortalecer o sentido da crítica. Neste momento vale também a exploração da canção, a

---

<sup>21</sup> *Pra não dizer que não falei das flores* (Caminhando) (Geraldo Vandré), Fermata do Brasil.





começar pela ambiguidade sonora do próprio título – cálice × cale-se, clara referência à repressão. Você pode perguntar aos alunos sobre quais seriam as referências à ditadura e à repressão; por exemplo: “silêncio que atordoa”, “força bruta”, “monstro da lagoa”, “difícil acordar calado”, “palavra presa na garganta”. A música também vai tramando sentidos junto à letra: de início, há apenas um coro de inspiração religiosa acompanhando o intérprete (o qual se relaciona com a referência ambígua ao cálice e ao sangue de Cristo, presente em rituais cristãos. Ambíguo porque também há uma referência, por semelhança de som, ao “cale-se” da censura e ao sangue derramado em função da violência), aos poucos, outros instrumentos vão entrando, num crescente, e mais para o final já há uma certa tensão na música, dada pela marcação mais seca e ritmada de instrumentos, até que se chega a uma finalização sem instrumentos, apenas com um coro que repete a palavra “cálice” ou “cale-se”.

Dada a pertinência de trabalhar com uma diversidade de linguagens para além da verbal neste caso, com a linguagem da música em si – para além de sua letra –, vale propor outras situações para os alunos. Uma possibilidade que também leva em conta o contexto da ditadura é promover uma comparação entre duas versões de uma mesma canção: *Aquarela do Brasil*, cantada por Gal Costa (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3RrDAI7tFzU>>, acesso em: 2 dez. 2014), e a mesma canção interpretada por Elis Regina nos anos da ditadura (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nLIaJRSd2q4>>, acesso em: 2 dez. 2014). Os diferentes arranjos e interpretações produzem efeitos de sentidos contrários: enquanto a versão mais alegre e animada de Gal Costa destaca os aspectos positivos do Brasil ressaltados na letra, a interpretação vigorosa e sentida de Elis Regina traz um ritmo mais lento, um quase lamento – um coro tribal e uma forte marcação da percussão, como num protesto, faz preponderar um tom de crítica ao país.

---

## Milagre econômico

Em outubro de 1969 assume a presidência Emílio Garrastazu Médici, consolidando a estrutura da repressão.

A luta armada é sufocada e centenas de militantes são presos, torturados e mortos. Muitos estão até hoje desaparecidos.

Enquanto isso, o Brasil tinha um crescimento econômico em torno de 7% ao ano, financiado por dívidas contraídas no exterior.

Foi um tempo de obras faraônicas, como a hidrelétrica de Itaipu, a rodovia Transamazônica e a ponte Rio-Niterói.

O tri do Brasil na Copa de 1970 foi usado pelo governo militar numa campanha de marketing que ligava sua imagem às vitórias do futebol.

Áudio: trecho da música *Pra frente Brasil*.

BBC Brasil. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2014/03/140321\\_timeline\\_golpe\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140321_timeline_golpe_fl.shtml)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

---

Nesse destaque da linha do tempo, que retoma o nome de um fenômeno da economia brasileira, não só a escolha das palavras marca posicionamentos, mas também a opção por mencionar a estratégia de *marketing* do governo de se associar com as vitórias do futebol.

---

## **Diretas Já!**

No final dos anos 70, a sociedade pressionava para que os militares deixassem o poder.

Em agosto de 1979, o presidente João Figueiredo assina a Lei da Anistia e os exilados políticos começam a voltar ao Brasil.

A campanha das Diretas Já! exigindo eleições diretas para presidente se espalha pelo país. Em janeiro de 1985, o Congresso elege Tancredo Neves como primeiro presidente civil em 20 anos.

Tancredo adoece e o vice José Sarney toma posse. Tancredo falece um mês depois. São criados novos partidos e instaura-se a Assembleia Constituinte. Uma nova Constituição é promulgada em 1988.

Áudio: multidão comemora em frente ao Congresso a eleição de Tancredo.

BBC Brasil. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos\\_e\\_fotos/2014/03/140321\\_timeline\\_golpe\\_fl.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/03/140321_timeline_golpe_fl.shtml)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

---

Aqui também é importante comentar o que se escolhe como áudio para complementar o destaque: a comemoração da multidão diante da eleição de Tancredo, candidato de oposição aos militares.





## Situação 2

1) Observe o infográfico a seguir que faz parte de uma campanha. Qual poderia ser o objetivo dessa campanha?



Infográfico criado em 2009 pela iniciativa Planeta Sustentável ([www.planetasustentavel.com.br](http://www.planetasustentavel.com.br)), da Editora Abril. Disponível em: <<http://planetasustentavel.abril.com.br/infograficos/popup.shtml?file=/download/stand3-painel8-ocupacao-espaco.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

2) Após a leitura do infográfico, responda às questões:

- ☞ Qual é o assunto tratado? **Meios de transporte.**
- ☞ Que meios de transporte são comparados? **Ônibus, carro e bicicleta.**
- ☞ Observando a quantidade de ônibus, bicicletas e carros colocados na imagem, qual ocupa mais espaço para dar conta de 30 pessoas? Qual ocupa menos espaço? **Carros ocupam mais espaço e ônibus, menos.**
- ☞ Quais são as vantagens do uso do transporte coletivo? **Quanto mais gente optar por ele, menos veículos na rua, menos trânsito e menos gases causadores do aquecimento global.**



- ☞ Sobre a bicicleta, uma de suas características é que ela “proporciona um ótimo exercício”. Qual é o dado que a campanha usa para defender essa ideia? **Pedalar meia hora todo dia pode aumentar a expectativa de vida em quatro anos.**
- ☞ Você deve ter percebido que a campanha destaca ações que diminuem os problemas causados pelo uso excessivo de carros. Que ações podem minimizar esses problemas e por que minimizam? **Dar carona, porque causa uma diminuição no número de veículos em circulação, e manter o carro regulado, o que evita emissão de gases e quebra do veículo, que sempre atrapalha o trânsito.**
- ☞ Você acha que a cidade do anúncio é uma cidade grande ou pequena? Justifique sua resposta. **Espera-se que percebam que deve se tratar de uma cidade grande, pelo tipo de problema apresentado e pelo desenho que mostra uma concentração de grandes edifícios.**

3) Observe as cores utilizadas nos quadros de cada um dos três tipos de transporte e responda às questões a seguir.

- ☞ Assinale as palavras que vêm à sua cabeça quando você olha para a cor vermelha no quadro dos carros.
  - ( ) Paz.
  - ( ) Destruição.
  - ( ) Respeito à natureza.
  - ( **x** ) Perigo.
  - ( ) Alegria.
  - ( **x** ) Nervosismo.
- ☞ Qual pode ter sido a intenção da campanha ao escolher essa cor como fundo para ilustrar os carros? **Afirmar que carros são a pior opção de transporte.**

4) Por fim, registre discursivamente as informações veiculadas pelo infográfico. Você pode iniciar seu registro escrevendo algo como:

- ☞ Os diferentes tipos de transporte trazem impactos diferentes para a cidade.
- ☞ A vantagem do uso de ônibus é que...





### Situação 3

1) Observe o infográfico a seguir.



© Alessandro Manoel/Alexandre Affonso/Editora Globo

Fonte: Os números da comida. Galileu, n. 229, ago. 2010, p. 16-17.

2) Após a leitura do infográfico, responda às questões a seguir.

- ☉ Que tipo de ação poderia ser mais eficaz para evitar o desperdício de comida no Brasil? **Investir em transporte ferroviário e hidroviário para distribuição de alimentos.**
- ☉ Se não houvesse desperdício nenhum, o que ainda seria necessário para alimentar a população mundial? **Nada.**
- ☉ Por que o boneco do centro, abaixo do título “Vale-refeição”, está destacado pela cor vermelha? **Representa o 1/5 descrito no texto.**
- ☉ Que tipo de alimento é mais jogado fora do que comido? **Verduras.** Levante hipóteses que possam explicar esse dado. Uma possível resposta seria dizer que têm curta duração, porque estragam rápido.



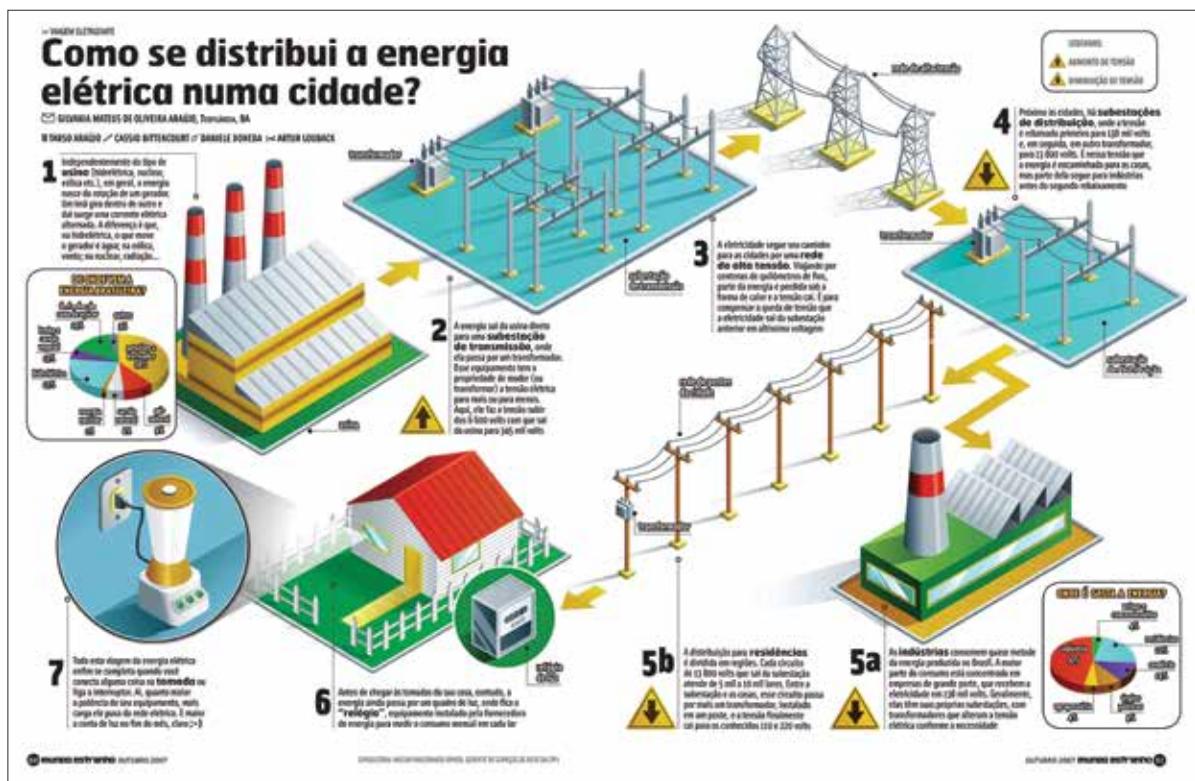
3) Imagine que você tenha de fazer uma reportagem para um outro jornal usando informações veiculadas pelo infográfico, mas escrevendo-as em um texto corrido. Você pode iniciar sua reportagem escrevendo algo como:

*✉ Mais da metade da comida produzida no Brasil não é aproveitada, é jogada no lixo. Do total que não é aproveitado, 50% é perdido...*

### Situação 4

1) Leia o infográfico da distribuição da energia elétrica em uma cidade.

© Mundo Estranho/Tarso Araújo - Cassio Bittencourt - Daniela Doneda - Artur Louback/Abri! Comunicações S/A



Fonte: Como se distribui a energia elétrica numa cidade? Publicado na revista *Mundo Estranho*, edição 68, out. 2007, p. 60-61.





2) Após a leitura do infográfico, responda: por que se faz a tensão elétrica subir quando a energia passa pelo transformador da subestação de transmissão? **Porque parte da energia é perdida no caminho da rede elétrica até a cidade sob a forma de calor, o que faz a tensão cair. Para compensar essa perda é que se aumenta a tensão quando ela passa pelo transformador da subestação de transmissão.**

3) De acordo com o infográfico, é correto afirmar que:

- ( ) A energia advinda de derivados da cana-de-açúcar é a segunda origem mais importante no Brasil.
- ( ) Independentemente da potência dos eletrodomésticos, o consumo de energia será sempre o mesmo.
- (x) Antes de chegar aos apagadores e às tomadas das casas, a energia passa por um relógio de luz que mede o consumo.
- ( ) O maior consumo de energia se dá na residência da população, visto que há mais de 41 milhões de habitantes só no Estado de São Paulo.



4) Leia o infográfico a seguir, o qual descreve como uma cobra consegue engolir um boi, e complete-o, inserindo as explicações nos locais adequados.

>> OLHO (BEM) MAIOR QUE A BARRIGA

# Como uma cobra consegue engolir um boi?

**As duas maiores espécies de cobras do mundo, a sucuri (ou anaconda) e a píton, já foram flagradas devorando não exatamente bois, mas bezerros.** Veados, antas, antílopes, jacarés e capivaras são outras vítimas de grande porte que também podem ser atacadas pela sucuri (encontrada na Amazônia) ou pela píton (natural da Ásia), que atingem de 9 a 10 metros de comprimento. Para comer um bezerro, essas serpentes têm um trabalho danado, como mostramos no infográfico. Elas precisam sufocar a presa até a morte e usar uma série de “armas” anatômicas para conseguir engolir um bicho tão grande. “Dependendo do tamanho da presa, a cobra fica depois semanas sem se alimentar. Em alguns casos, ela pode até morrer em função das dimensões do animal”, afirma o biólogo Otávio Marques, do Instituto Butantan, de São Paulo. :-)

**YURI VASCONCELOS  
ÉBER EVANGELISTA E LUIZ IRIA  
RENATA STEFFEN**

**MERGULHE NESTA**  
*Anacondas - World's Largest Snakes*  
Valerie Weber, Gareth Stevens Publishing, 2002

**MAIS NO SITE**  
Sucuris e pitons já engoliram homens?  
Tudo sobre essas lendárias histórias  
em [www.mundoestranho.com.br](http://www.mundoestranho.com.br)

2

8

7

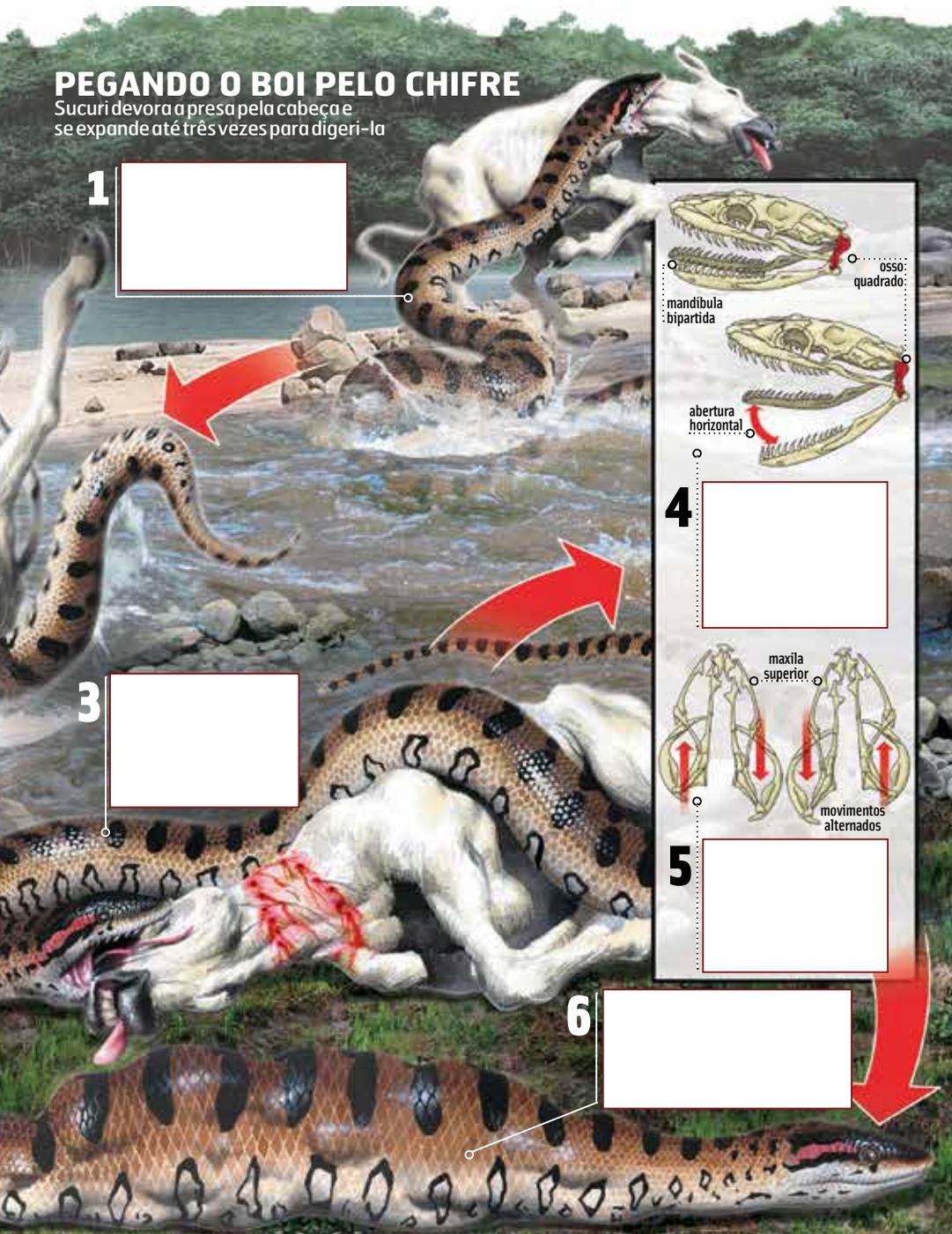
Fonte: Como uma cobra consegue engolir um boi? Publicado na revista *Mundo Estranho*, edição 47, jan. 2006, p. 40-41.



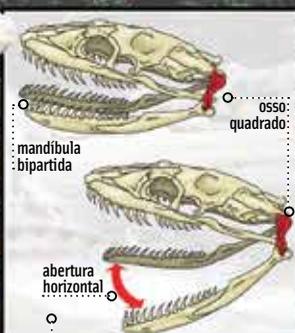


# PEGANDO O BOI PELO CHIFRE

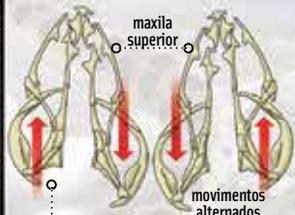
Sucuri devora a presa pela cabeça e se expande até três vezes para digeri-la



1



4



5

6

© Eber Evangelista e Luiz Iria/Abril Comunicações S/A



- ☞ A boca da sucuri ainda tem outros truques. Sua maxila superior é dividida em duas partes, que se movem alternadamente para a frente e para trás. Esse movimento vai, aos poucos, empurrando a presa para dentro do corpo da cobra.
- ☞ Quando a presa para de se debater e está morta, a sucuri começa a devorá-la. Como enxerga muito mal, ela usa a sensibilidade da ponta do focinho e da língua para “farejar” a cabeça da vítima, que é a primeira parte da presa a ser engolida.
- ☞ A sucuri é uma cobra não venenosa, semiaquática e costuma caçar na beira de córregos, rios e lagos. Ela fica à espreita e aproveita quando um animal – por exemplo, um bezerro – vem beber água. O ataque começa com um salto rápido sobre a presa para cravar os dentes na parte superior do corpo da vítima.
- ☞ A pele e órgãos como o esôfago e o estômago se dilatam com facilidade, permitindo que a cobra engula presas enormes – o diâmetro, de uns 30 cm, chega a se expandir três vezes! Dentro da cobra, o “rango” é empurrado pela musculatura para atravessar o esôfago, que se estende por 2 dos 9 metros da sucuri.
- ☞ No estômago, que mede cerca de 1,5 metro quando vazio, o bezerro é desintegrado com ajuda de potentes enzimas digestivas. Ao contrário do que muita gente pensa, a sucuri não regurgita nada do que come. A digestão de uma presa deste tamanho pode levar semanas, período em que a cobra fica em repouso.
- ☞ Cerca de um mês após o ataque, a sucuri começa a defecar os restos do bezerro. “O primeiro cocô, uma massa compacta, escura e quase sem cheiro, tem restos de dentes, pelo e casco e equivale a cerca de um terço do peso corporal da presa”, diz o biólogo Guilherme Galassi, do zoológico Vida Selvagem, de Americana (SP).
- ☞ Para abocanhar um animal tão grande, a sucuri conta com a movimentação de ossos na boca. Ela tem uma mandíbula bipartida, que se abre no sentido horizontal. Um osso chamado quadrado amplia a abertura vertical, pois “desloca” a ligação entre a mandíbula e a maxila superior.
- ☞ Para ter um ponto de apoio, ela mantém a forte mordida enquanto se enrola em volta do bezerro. O aperto é tão forte que impede os movimentos respiratórios e cardíacos da presa, levando-a à morte. Para matar um bezerro, a sucuri pode sufocá-lo por mais de meia hora.

Professor, a seguir é apresentado o infográfico completo.







## PARA SABER MAIS

Entre livros, artigos e documentos curriculares, há muitos materiais sobre as capacidades leitoras e os procedimentos e gêneros de apoio à compreensão. Apesar disso, ou exatamente por isso, é bom ter à mão (ou na mente) alguns títulos que se tornaram referências obrigatórias, quando o que está em jogo é o ensino da leitura.

Em relação às habilidades e capacidades envolvidas na leitura, as professoras Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Ingedore Koch são autoras de algumas das obras que podem ser consultadas.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE-SP/Cenp, 2004.

Com uma perspectiva mais voltada para a sala de aula, recomendam-se fortemente os referenciais de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora desenvolvidos pela Secretaria de Educação do município de São Paulo, no ano de 2006. Além do volume dedicado à competência leitora e escritora em geral, destacam-se os volumes destinados às disciplinas em particular, nos quais as especificidades de cada área e da leitura dos textos que aí circulam são levadas em conta. Seguem as referências:

## Língua Portuguesa

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental: Caderno de orientação didática de Língua Portuguesa*. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_LinguaPortuguesa.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_LinguaPortuguesa.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/Referencial\\_ExpectativasDesenvolvimentoCompetenciaLeitoraEscritora\\_CicloII.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/Referencial_ExpectativasDesenvolvimentoCompetenciaLeitoraEscritora_CicloII.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.





## História

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de História. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_Historia.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_Historia.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

## Geografia

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Geografia. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_Geografia.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_Geografia.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

## Ciências da Natureza

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Ciências Naturais. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_CienciasNaturais.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_CienciasNaturais.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

## Matemática

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Matemática. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_Matematica.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_Matematica.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

## Arte

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Artes. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_Arte.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_Arte.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.



## Educação Física

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_EdFisica.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_EdFisica.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

## Inglês

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Recomenda-se também esse livro que, de forma didática e objetiva, apresenta e discute os principais procedimentos e gêneros de apoio à compreensão, em uma perspectiva que visa não apenas contribuir para (ler para) estudar, mas também para uma produção escrita mais proficiente.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Pedagógica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*: Caderno de orientação didática de Inglês. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica\\_Ingles.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/LerEscrever/CadernoOrientacaoDidatica_Ingles.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Outras indicações que podem subsidiar o trabalho com procedimentos e gêneros de apoio à compreensão:

MACHADO, A. R. *Resumo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WEG, R. M. *Fichamento*. São Paulo: Paulistana Editora, 2006.

Outras indicações para o trabalho escolar com a leitura envolvendo outras linguagens:

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio. *Revista L@el em (Dis-)curso*, Vol. 3, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/1905/4357>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).





### TUTORIA

#### Obras

ARGÜÍS, R. et al. *Tutoria, com a palavra, o aluno*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, A. C. G. da. *Educação – Uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Canção Nova, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Presença – da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

RUOTTI, C. et al. *Violência na escola, um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

#### Documentos oficiais

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE 120, de 20 de maio de 2013. Disponível em: <[http://www.dersv.com/Deliberacao%20CEE\\_120.pdf](http://www.dersv.com/Deliberacao%20CEE_120.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Disponível em <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 49, de 19 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 73, de 26 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200710260073>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem e nivelamento*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014c.

\_\_\_\_\_. *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania*. São Paulo: Imprensa Oficial/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010a.



\_\_\_\_\_. *Normas Gerais de Conduta Escolar*. São Paulo: Imprensa Oficial/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Procedimentos Passo a Passo sobre Tutoria*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014d.

## ASSEMBLEIAS ESCOLARES

### Obras

ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARAUJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, 2000, p. 91-107.

\_\_\_\_\_. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel – Pelotas [31], jul./dez. 2008, p. 115-131.

PUIG, J. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna, 2005.

Vídeo Assembleias Escolares – MEC TV Escola. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=dUQ80t0JhzE>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

### Documentos oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. *Convivência Democrática*. Protagonismo Juvenil. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015516.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Procedimentos Passo a Passo sobre Assembleias Escolares*. Disponível em: Intranet – CGEB – Programa Ensino Integral – Modelo Pedagógico – 2014.

## ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS

BARRETO, T. P. *Como devo estudar?* Apostila de estudo orientado. Ensino Fundamental. Governo do Estado de São Paulo/ICE.





CAVASIN, S. Diversidade sexual: abrindo caminho contra o preconceito. In: *Conversando sobre saúde com adolescentes. Ciência Hoje na Escola*, v. 13. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 2007, p. 24-25.

FREIRE, P. Considerações sobre o ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



## ANEXOS

### ANEXO 1 – SUGESTÃO DE PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DOS ORIENTANDOS

(CABEÇALHO DA ESCOLA) FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA TUTORIA		
Tutor:		
Aluno:		Ano/Série/Turma:
Data:	Horário:	Tutoria: ( ) acadêmica. ( ) pessoal. ( ) profissional.
Assuntos comentados:		
Orientações/Encaminhamentos do tutor:		
Observações:		



## ANEXO 2 – SUGESTÃO DE PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DA ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS

<b>(CABEÇALHO DA ESCOLA)</b> <b>FICHA DE ACOMPANHAMENTO DA ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS</b>			
<b>Tutor:</b>	<b>Ano/Série/Turma:</b>		
<b>Aluno</b>	<b>A organização pessoal e do material é adequada?<sup>1</sup></b>	<b>Estabelece e/ou tem clareza do objetivo de leitura dos textos lidos?<sup>2</sup></b>	<b>Relaciona o conteúdo do texto com conhecimentos prévios e levanta hipóteses sobre o conteúdo ou propriedades do texto?<sup>2</sup></b>
<b>Encaminhamentos</b>			
<b>Aluno</b>	<b>Dificuldades</b>		
<sup>1</sup> Considerar a organização para o estudo: uso de agenda; registro do que deve fazer; seleção do que deve fazer pautado em critérios; manutenção do foco na realização das atividades; procedimentos adequados de consulta a livros ou internet etc.			
<sup>2</sup> Só podem ser observados mediante questionamento do professor, que, de tempos em tempos, levando em conta as produções realizadas, pode fazer esse levantamento junto aos alunos.			
<sup>3</sup> Destacar positiva e negativamente as formas mais significativas de destaque.			
<sup>4</sup> Registrar gêneros e procedimentos mais usados e eventuais dificuldades encontradas.			
<sup>5</sup> Considerar os textos produzidos, respostas às questões propostas etc. para registro. Informação pode/deve ser consolidada com os professores da Base Nacional Comum.			





CONCEPÇÃO E COORDENAÇÃO GERAL  
PRIMEIRA EDIÇÃO 2014

**COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(CGEB)**

**Coordenadora**

Maria Elizabete da Costa

**Diretor do Departamento de Desenvolvimento**

**Curricular de Gestão da Educação Básica**

João Freitas da Silva

**Diretora do Centro de Ensino Fundamental dos Anos  
Finais, Ensino Médio e Educação Profissional (CEFAF)**

Valéria Tarantello de Georgel

**Coordenação Técnica**

Roberto Canossa

Roberto Liberato

Suely Cristina de Albuquerque Bomfim

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

**Coordenação da elaboração dos materiais de apoio ao  
Programa Ensino Integral**

Valéria de Souza

**Apoio técnico e pedagógico**

Marilena Rissutto Malvezzi

**Equipe Técnica**

Maria Sílvia Sanchez Bortolozzo (coordenação), Carlos Sidiomar Menoli, Dayse Pereira da Silva, Elaine Aparecida Barbiero, Helena Cláudia Soares Achilles, João Torquato Junior, Kátia Vitorian Gellers, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros, Maria Cecília Travain Camargo, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, Maúna Soares de Baldini Rocha, Pepita de Souza Figueredo, Sandra Maria Fodra, Tomás Gustavo Pedro, Vera Lucia Martins Sette, Cleuza Silva Pulice (colabor.) e Wilma Delboni (colabor.)

**GESTÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO EDITORIAL 2014**

**FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI**

**Presidente da Diretoria Executiva**

Mauro de Mesquita Spínola

**Vice-Presidente da Diretoria Executiva**

José Joaquim do Amaral Ferreira

**GESTÃO DE TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO**

**Direção da Área**

Guilherme Ary Plonski

**Coordenação Executiva do Projeto**

Angela Sprenger e Beatriz Scavazza

**Gestão da Produção Editorial**

Luis Marcio Barbosa e Renata Simões

**Equipe de Produção**

**Editorial:** Guiomar Milan (coordenação), Bruno Reis, Carina Carvalho, Karina Kempter, Karinna A. C. Taddeo, Letícia Maria Delamare Cardoso, Marina Murphy e Natália Pereira Leal

**Direitos autorais e iconografia:** Denise Blanes

(coordenação), Beatriz Fonseca Micsik, Érica Marques, José Carlos Augusto, Marcus Ecclessi e Vanessa Leite Rios

**Produção editorial:** Adesign (diagramação e projeto gráfico)

**ELABORAÇÃO DOS CONTEÚDOS ORIGINAIS**

**Coordenação do desenvolvimento dos conteúdos dos volumes de apoio ao Programa Ensino Integral**  
Ghisleine Trigo Silveira

**Cadernos do Gestor**

**Avaliação da aprendizagem e nivelamento**

Zuleika de Felice Murrie

**Diretrizes do Programa Ensino Integral**

Valéria de Souza (coord.), Carlos Sidiomar Menoli, Dayse Pereira da Silva, Elaine Aparecida Barbiero, Helena Cláudia Soares Achilles, João Torquato Junior, Kátia Vitorian Gellers, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros, Maria Cecília Travain Camargo, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, Maria Sílvia Sanchez Bortolozzo, Maúna Soares de Baldini Rocha, Pepita de Souza Figueredo, Sandra Maria Fodra, Tomás Gustavo Pedro, Vera Lucia Martins Sette, Cleuza Silva Pulice (colabor.) e Wilma Delboni (colabor.)

**Formação das equipes do Programa Ensino**

**Integral – Vol. 1**

Beatriz Garcia Sanchez, Cecília Dodorico Raposo Batista, Maristela Gallo Romanini e Thais Lanza Brandão Pinto

**Formação das equipes do Programa Ensino**

**Integral – Vol. 2**

Beatriz Garcia Sanchez, Cecília Dodorico Raposo Batista, Maristela Gallo Romanini e Thais Lanza Brandão Pinto

**Modelo de gestão do Programa Ensino Integral**

Maria Camila Mourão Mendonça de Barros

**Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares**

Ana Carolina Messias Shinoda e Maúna Soares de Baldini Rocha

**Cadernos do Professor**

**Biologia: atividades experimentais e investigativas**

Maria Augusta Querubim e Tatiana Nahas

**Ciências Físicas e Biológicas: atividades experimentais e investigativas**

Eugênio Maria de França Ramos, João Carlos Miguel Tomaz Micheletti Neto, Maíra Batistoni e Silva, Maria Augusta Querubim, Maria Fernanda Penteado Lamas e Yassuko Hosoume

**Física: atividades experimentais e investigativas**

Eugênio Maria de França Ramos, Marcelo Eduardo Fonseca Teixeira, Ricardo Rechi Aguiar e Yassuko Hosoume

**Manejo e gestão de laboratório: guia de laboratório e de descarte**

Solange Wagner Locatelli

**Matemática: atividades experimentais e investigativas – Ensino Fundamental – Anos Finais**

Maria Sílvia Brumatti Sentelhas

**Matemática: atividades experimentais e investigativas – Ensino Médio**

Ruy César Pietropaolo

**Pré- iniciação Científica: desenvolvimento de projeto de pesquisa**

Dayse Pereira da Silva e Sandra M. Rudella Tonidandel

**Preparação Acadêmica**

Marcelo Camargo Nonato

**Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais**

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará e Maria Elizabeth Seidl Machado

**Projeto de Vida – Ensino Médio**

Isa Maria Ferreira da Rosa Guará e Maria Elizabeth Seidl Machado

**Protagonismo Juvenil**

Daniele Próspero e Rayssa Winnie da Silva Aguiar

**Química: atividades experimentais e investigativas**

Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto e Maria Fernanda Penteado Lamas

**Robótica – Ensino Fundamental – Anos Finais**

Alex de Lima Barros

**Robótica – Ensino Médio**

Manoel José dos Santos Sena

**Tutoria e Orientação de estudos**

Cristiane Cagnoto Mori, Jacqueline Peixoto Barbosa e Sandra Maria Fodra

**Cadernos do Aluno**

**Projeto de Vida – Ensino Fundamental – Anos Finais**

Pepita de Souza Figueredo e Tomás Gustavo Pedro

**Projeto de Vida – Ensino Médio**

Pepita de Souza Figueredo e Tomás Gustavo Pedro

**Apoio**

Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

**Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas**

- Nos cadernos de apoio ao Programa Ensino Integral são indicados sites para o aprofundamento de conhecimentos, como fonte de consulta dos conteúdos apresentados e como referências bibliográficas. Todos esses endereços eletrônicos foram checados. No entanto, como a internet é um meio dinâmico e sujeito a mudanças, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não garante que os sites indicados permaneçam acessíveis ou inalterados.
- Os mapas reproduzidos no material são de autoria de terceiros e mantêm as características dos originais no que diz respeito à grafia adotada e à inclusão e composição dos elementos cartográficos (escala, legenda e rosa dos ventos).

S239t São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.

Tutoria e Orientação de estudos; Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio – caderno do professor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Cristiane Cagnoto Mori, Jacqueline Peixoto Barbosa, Sandra Maria Fodra. – São Paulo : SE, 2014.

80 p.

Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.

ISBN 978-85-7849-724-8

1. Orientação ao aluno 2. Ensino Fundamental - Anos Finais 3. Ensino Médio 4. Programa Ensino Integral 5. São Paulo I. Souza, Valéria de. II. Mori, Cristiane Cagnoto. III. Barbosa, Jacqueline Peixoto. IV. Fodra, Sandra Maria. V. Título.

CDU: 371.314(815.6)

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos\* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

\* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.









**GOVERNO DO ESTADO  
DE SÃO PAULO**