

**Wilton  
Ormundo**

**Cristiane  
Siniscalchi**

**7<sup>o</sup>  
ANO**

**SE  
LIGA  
NA  
LÍNGUA**

**LEITURA, PRODUÇÃO  
DE TEXTO E LINGUAGEM**

**MANUAL DO  
PROFESSOR**

Componente curricular:  
LÍNGUA PORTUGUESA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.  
PNLD 2024 - Objeto 1  
Código da coleção:  
**0008 P24 01 00 200 010**

 **MODERNA**



**MODERNA**

### **Wilton Ormundo**

Bacharel e licenciado em Letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Diretor pedagógico e educacional (responsável pela orientação de famílias e de estudantes do Ensino Básico). Gestor cultural e professor de Português e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por 26 anos. Autor de livros didáticos e paradidáticos na área de teatro.

### **Cristiane Siniscalchi**

Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestra em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio em São Paulo por 29 anos. Autora de livros didáticos e paradidáticos.



Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

# MANUAL DO PROFESSOR

3ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Andressa Munique Paiva

**Edição de texto:** Ademir Garcia Telles, Angela Adriana de Souza, Daniela Pinheiro, Ligia Aparecida Ricetto, Lilian Semenichin, Mariana Gazeta, Simone D'Alevedo, Tais Freire Rodrigues, Tatiane Brugnerotto Conselvan, Valéria de Freitas Pereira, Valdivania Faustino

**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Cláudia Miranda, Marina Gozzi, Priscila Malanconi Aguilar, Wilker Sousa

**Assistência editorial:** Magda Reis

**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Douglas Rodrigues José, Noctua Art

**Capa:** Bruno Tonel, Daniela Cunha, Marta Cerqueira Leite

*Foto:* Projeção digital da Praça da Língua que compõe a exposição principal do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, Brasil. © Ciete Silvério/Acervo do Museu da Língua Portuguesa

**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado

**Edição de arte:** Paula de Sá Belluomini

**Editoração eletrônica:** Casa de Ideias

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Desirée Aguiar, Gloria Cunha, Kiel Pimenta

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Mariana Alencar, Maria Marques, Marcia Sato

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Orlando, Wilton  
Se liga na língua leitura, produção de texto e linguagem : 7º ano : manual do professor / Wilton Orlando, Cristiane Siniscalchi. -- 3. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13736-6

1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Linguagem e línguas (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino fundamental) 5. Siniscalchi, Cristiane. II. Título.

22-114815

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

I. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

## Caro professor, cara professora,

Em 2017, foi homologada a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, a do Ensino Médio. Esse conjunto de documentos, como sabem os educadores brasileiros, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que o estudante deve desenvolver ao longo das etapas da escolaridade básica. Comprometida com o que denomina “educação integral”, a BNCC (BRASIL, 2018) defende práticas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do estudante e voltadas para a concepção de que ele é ser integrante e protagonista de ações sociais nos vários campos em que atua (“campos de atuação”).

Nesta coleção nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC. Em primeiro lugar, porque partilhamos a concepção de acordo com a qual uma educação que busca promover o desenvolvimento integral dos estudantes não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem, como preconiza o documento,

[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Em segundo lugar, porque também entendemos, tal qual a BNCC, que o mundo contemporâneo exige novas competências para

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Por isso, é necessário contemplar, na escola, sistematicamente e articulados com as competências e as habilidades indicadas na Base, os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). Em terceiro lugar, porque constatamos no texto da BNCC o diálogo com propostas oficiais consistentes anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais, o pensamento computacional e as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Em quarto lugar, porque dialogamos com a visão segundo a qual é papel da escola formar jovens autônomos, moral e intelectualmente, críticos e autocríticos, considerando suas dimensões social, física, emocional, histórica e cultural (e não só a acadêmica). E, por fim, em quinto lugar, porque reconhecemos a importância desse documento pioneiro, que norteia (mas não restringe) os currículos e as propostas pedagógicas das escolas do Brasil, respeitando as realidades distintas que caracterizam nosso complexo e diverso país.

Não obstante, embora os alunos brasileiros já estejam frequentando cursos norteados pela BNCC desde 2019, momento em que chegaram às salas de aula as coleções didáticas alinhadas com esse documento, como educadores defendemos que ainda é preciso considerar um período de transição para que o conjunto de orientações dispostas na Base seja colocado em prática em sua completude. Há que se considerar, portanto, que a efetivação das propostas feitas na BNCC ainda estará em processo de aprimoramento, sendo necessários ajustes, retomadas, reiteraões etc., sobretudo no que tange a tópicos como a cultura digital, em suas várias dimensões, o uso das metodologias ativas, o pensamento computacional, o trabalho com projeto de vida.

Ainda considerando este momento de consolidação da BNCC, optamos, nesta parte e nas várias comunicações com você, realizadas nas bordas das páginas do Livro do Estudante (LE) – no chamado “manual em U” (“U”), parte integrante deste Manual do Professor (MP) –, por citar ou parafrasear trechos do documento, além de lista, na parte específica deste documento, relacionados aos capítulos que compõem este volume, os números e códigos das competências e habilidades mobilizadas pelas atividades propostas. Como educadores, precisaremos nos familiarizar com o texto da Base e, ainda que você já o conheça há alguns anos e esteja acostumado a recorrer a ele nas discussões sobre sua prática e na elaboração de seus cursos, acreditamos que não é demais mencioná-lo de forma constante para que nos apropriemos cada vez mais dele.

Também desejamos que você acompanhe e entenda as opções metodológicas da coleção, para que possa colocar as atividades em prática com segurança ou realizar as adaptações que considere pertinentes a seu grupo e a sua realidade.

No “U”, também há orientações específicas para o desenvolvimento das atividades. Nele, você poderá encontrar, em alguns momentos, sugestões complementares e alternativas para o caso de sua escola não possuir, por exemplo, determinados recursos tecnológicos para realizar as atividades apresentadas ou sugestões que podem enriquecer seu trabalho (parcerias interdisciplinares com colegas de outros componentes e áreas, criação de eventos envolvendo a escola etc.). Sugerimos que você tenha contato com essas orientações com certa antecedência, para que possa organizar suas práticas e orientar seus alunos.

Ainda na parte “U” deste MP, constam, apenas quando necessário, alguns comentários breves sobre conhecimentos prévios desejáveis para a exploração de determinados tópicos explorados na seção **Falando sobre a nossa língua**, ou sobre relações entre assuntos em estudo e outros posteriores, assim como a indicação de leituras de textos teóricos a que recorreremos para definir recortes de conteúdo. Em alguns momentos, mostramos a você que ocorreram avanços nos estudos e explicamos por que optamos pela incorporação ou não deles àquilo que vamos explorar com os estudantes.

Em alguns momentos, as ilustrações podem dialogar com a linguagem dos cartuns, com os quais os alunos já estão mais familiarizados. Em outros, as ilustrações têm inspiração no universo dos mangás (histórias em quadrinhos feitas no estilo japonês) e animes (quando animadas para TV ou cinema), por se tratar de um gênero bastante apreciado pelos estudantes dessa etapa do desenvolvimento. Outra inspiração para os desenhos que compõem as páginas é a técnica de colagens – nossa experiência tem mostrado que estudantes adolescentes apreciam a ideia de uma arte em construção, possível de ser feita ou refeita por eles, acessível. São bastante comuns nessa fase os cadernos personalizados, os adesivos, as sobreposições, os grafismos etc. Nas ilustrações que habitam as páginas, procuramos dialogar, ainda, com o universo das HQs e das charges, ampliando ainda mais o repertório dos alunos e explorando as possibilidades da construção da argumentação e do humor.

Por meio de estudos teóricos consistentes e de nossa prática de quase trinta anos em sala de aula, procuramos produzir uma coleção conectada com as culturas juvenis, atualizada e arejada, que possa interessar aos estudantes de várias maneiras. Essa preocupação se traduz inclusive no projeto gráfico desenvolvido para a coleção. Cada cor, cada elemento gráfico, vinheta, ilustração, cartaz (de filme, peça de teatro), reprodução de obra de arte (pintura, fotografia, grafite), cena de filme, vídeo ou peça teatral foram pensados minuciosamente para dialogar com os pré-adolescentes e adolescentes e com seu universo.

Também na seleção dos textos (verbais, não verbais e multissemióticos<sup>1</sup>), nas atividades propostas, nas abordagens teóricas e na organização do conteúdo, procuramos criar um trabalho marcado pela precisão conceitual e pela progressão, sem deixar de ser prazeroso. Levamos isso em consideração quando procuramos, por exemplo, equilibrar intencionalmente atividades mais densas e complexas com outras mais simples ou de realização mais ágil; ou quando definimos as muitas atividades que dialogam com o universo lúdico, com a cultura do pré-adolescente e do adolescente e com a digital, todos de forte apelo para essa faixa etária e igualmente produtivos como ponto de partida das reflexões. Entendemos que uma obra didática instigante e múltipla não é um fator de dispersão, mas um meio de dialogar com as novas práticas de comunicação – não só dos estudantes –, hipertextuais e hipermediáticas.

Nessa mesma direção, nossa coleção prioriza o protagonismo dos estudantes. Ao propor atividades e experiências de naturezas diversas, esperamos ter criado o ensejo para que habilidades distintas sejam mobilizadas, possibilitando que todos os estudantes, com seus potenciais diversos, atuem individual ou conjuntamente para o alcance de um objetivo. Em consonância com a BNCC, entendemos que os estudantes não podem estar em sala de aula submetidos a uma recepção passiva de conhecimentos, que não propicia seu desenvolvimento pleno e mitiga seu interesse pelo prosseguimento dos estudos e pelo envolvimento em práticas saudáveis e cidadãs, como as relativas à vida pública ou ao compartilhamento artístico.

---

1 O termo *multissemiótico* demarca a análise das múltiplas semioses (som, imagem, movimento etc.).

No caminho do que defende a Competência Geral 9 da Base<sup>2</sup>, queremos deles a participação ativa e a colaboração na realização de projetos, para que possam exercitar sua empatia e cooperação, bem como ampliar sua autoestima, capacidade de diálogo, responsabilidade e resiliência. Nossa experiência e muitos estudos na área de educação mostram que ter alunos protagonistas, com atitudes investigativas e engajados em atividades que façam sentido para eles, é também um fator protetivo quando se fala em saúde mental de crianças e adolescentes.

Você perceberá que, progressivamente, muitas atividades deixarão de ser feitas em conjunto pela turma e com sua mediação e passarão a ser desenvolvidas em grupos menores, em situações dentro ou fora da sala de aula, mas sem seu gerenciamento direto. Pretendemos com isso construir situações em que estudantes de diferentes perfis possam exercitar a resolução de conflitos e a flexibilidade, bem como definir e seguir lideranças, o que contribui não só para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e o autoconhecimento, como também para a formação para o trabalho em equipe (cooperativo), competência essencial para este século XXI e para a próxima etapa em que os alunos ingressarão, o (Novo) Ensino Médio.

Consideramos relevante também destacar o fato de que os estudantes que utilizarão estes livros a partir de 2024 terão passado por uma pandemia<sup>3</sup>. Tal fenômeno perpassou, ainda que com diferentes pesos, os anos de 2020, 2021 e 2022 e impactou a educação de milhões de brasileiros. Pensando nesse contexto ímpar, esta coleção – norteadada pelo objetivo de fomentar nos estudantes a leitura e a atitude investigativa, pelas práticas sistemáticas de pesquisa – oferece várias oportunidades de revisão, retomadas e resgates de aprendizagens que eventualmente tenham sido prejudicadas nesse período.

Este MP está dividido em nove grandes seções. Na primeira, “A BNCC e esta coleção”, tratamos brevemente desse documento oficial sob a perspectiva dos autores desta coleção. Na segunda, “Adolescência: esse universo complexo”, expandimos, por meio da inserção da visão de estudiosos, as abordagens da Base e mostramos de que forma os temas relativos à adolescência, ao projeto de vida, à saúde mental na escola e à contemporaneidade são vistos pelos autores e contemplados nesta coleção. Na terceira seção deste MP, “O componente Língua Portuguesa”, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que subsidia esta coleção dentro da disciplina Língua Portuguesa (que faz parte da área de Linguagens). Na quarta seção, “Práticas de ensino-aprendizagem”, tratamos de avaliação, competências e habilidades, metodologias ativas e pensamento computacional. Na quinta seção, “Estrutura geral da coleção”, apresentamos quadros explicativos com a organização global da coleção. Na sexta, “Tempo de planejar”, propomos uma distribuição dos volumes em bimestres, trimestres e semestres. Na sétima seção, em “Orientações específicas”, apresentamos o percurso de cada um dos oito capítulos que compõem este 9º volume, além de, como já mencionado, quadros com as competências gerais, as específicas da área e do componente Língua Portuguesa e habilidades e contempladas nas sequências didáticas propostas. Na oitava parte, estão as referências bibliográficas comentadas e, finalmente, na nona, sugestões de leitura, também comentadas.

Agradecemos pela escolha e nos colocamos à disposição para futuras contribuições, críticas e debates sobre os quatro volumes desta coleção, que só se transformam efetivamente em livros de verdade quando estão em suas mãos e nas de seus alunos.

2 **Competência Geral 9 da BNCC:** “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 10).

3 Esta coleção foi editada no ano de 2022.

<b>I. A BNCC E ESTA COLEÇÃO</b> .....	<b>VIII</b>
<b>II. ADOLESCÊNCIA: ESSE UNIVERSO COMPLEXO</b> .....	<b>IX</b>
<b>OS CONCEITOS DE ADOLESCÊNCIA</b> .....	<b>IX</b>
<b>O TRABALHO COM PROJETO DE VIDA COM PRÉ-ADOLESCENTES E ADOLESCENTES</b> .....	<b>XII</b>
Refletir sobre quem somos para descobrir o que queremos ser .....	XIII
Formação identitária, atitudes e valores .....	XVI
<b>SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA</b> .....	<b>XVIII</b>
Violência autoprovocada.....	XVIII
<i>Bullying</i> .....	XX
<b>COMPREENDER PARA INTERFERIR NA REALIDADE – OS TCTS</b> .....	<b>XXI</b>
<b>EXPERIENCIAR O MUNDO</b> .....	<b>XXIII</b>
<b>III. O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>XXV</b>
<b>LINGUAGEM: ESSE OBJETO TÃO COMPLEXO</b> .....	<b>XXV</b>
<b>PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS</b> .....	<b>XXVI</b>
Leitura/escuta .....	XXVI
Produção de textos.....	XXXI
Oralidade .....	XXXIV
Análise linguística e semiótica.....	XXXV
<b>GÊNEROS DIGITAIS</b> .....	<b>XLI</b>
<b>INTERDISCIPLINARIDADE – ARTE</b> .....	<b>XLIV</b>
Mais interdisciplinaridade .....	XLV
Modelos de trabalho interdisciplinar .....	XLV
<b>IV. PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	<b>XLVIII</b>
<b>A IMPORTÂNCIA DE AVALIAR</b> .....	<b>XLVIII</b>
Avaliação e pandemia.....	LVII
1. Eixo leitura/escuta – Domínio de vocabulário.....	LVII
2. Eixo leitura/escuta – Compreensão de informações.....	LVII
3. Eixo leitura/escuta – Poemas.....	LVIII
4. Eixo leitura/escuta – Expressão de ideias .....	LVIII
5. Eixo da produção de textos – Texto expositivo .....	LVIII
6. Eixo da produção de textos – Apresentação oral .....	LIX
Grade de critérios relativos ao uso da língua .....	LIX
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b> .....	<b>LXI</b>

<b>PRÁTICAS DE PESQUISA</b> .....	<b>LXIII</b>
<b>O ESTUDANTE COMO PROTAGONISTA DE SUAS APRENDIZAGENS: AS METODOLOGIAS ATIVAS</b> .....	<b>LXIV</b>
Metodologias ativas: aprofundamento.....	LXV
Sala de aula invertida ( <i>flipped classroom</i> ).....	LXVI
Instrução por pares ( <i>peer instruction</i> ).....	LXVI
Ensino sob medida ( <i>just-in-time teaching</i> ).....	LXVI
Aprendizagem baseada em problemas ( <i>problem-based learning – PBL</i> ).....	LXVI
Painel integrado ( <i>jigsaw classroom</i> ).....	LXVII
Gamificação.....	LXVIII
<b>PENSAMENTO COMPUTACIONAL</b> .....	<b>LXVIII</b>
<b>V. ESTRUTURA GERAL DA COLEÇÃO</b> .....	<b>LXXI</b>
<b>SEÇÕES</b> .....	<b>LXXI</b>
<b>BOXES</b> .....	<b>LXXIV</b>
<b>OUTRAS ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR</b> .....	<b>LXXV</b>
<b>VI. TEMPO DE PLANEJAR</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA BIMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA TRIMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>CRONOGRAMA SEMESTRAL</b> .....	<b>LXXVI</b>
<b>OUTROS MODOS DE APRESENTAÇÃO E ORDENAÇÃO DE CONTEÚDOS</b> .....	<b>LXXVII</b>
<b>VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS</b> .....	<b>LXXVIII</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>LXXVIII</b>
Minha canção.....	LXXVIII
Capítulo 1 – Quando o mundo fica estranho.....	LXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Conto fantástico.....	LXXX
Capítulo 2 – Registrar o que acontece.....	LXXXI
Proposta de produção de texto extra – Notícia.....	LXXXIII
Capítulo 3 – Um bate-papo planejado.....	LXXXIII
Proposta de produção de texto extra – Entrevista.....	LXXXV
Capítulo 4 – Versos que contam.....	LXXXVI
Proposta de produção de texto extra – Poema narrativo.....	LXXXVII
Capítulo 5 – Opinar com consistência.....	LXXXVIII
Proposta de produção de texto extra – Resenha crítica.....	LXXXIX
Capítulo 6 – Quando se pode ser o outro.....	XC
Proposta de produção de texto extra – Texto teatral.....	XCII
Capítulo 7 – Falar para muita gente.....	XCII
Proposta de produção de texto extra – Palestra e seminário.....	XCIV
Capítulo 8 – Viajar é preciso.....	XCIV
Proposta de produção de texto extra – Relato de viagem.....	XCVI
<b>VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS</b> .....	<b>XCVI</b>
<b>IX. SUGESTÕES DE LEITURA</b> .....	<b>CIV</b>

## I. A BNCC e esta coleção

Como antecipamos no texto de apresentação, esta proposta didática está articulada à BNCC, oficializada, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em dezembro de 2017. A proposição de uma Base já estava prevista desde a **Constituição Federal** em 1988, sendo corroborada pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (BRASIL, 1996) e nos documentos oficiais subsequentes (**Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais** [BRASIL, 1998]).

São consideradas orientadoras deste material didático as premissas da BNCC referentes à promoção da equidade na educação, por meio do estabelecimento de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ano a ano no decorrer da Educação Básica. Na Base, tais aprendizagens são organizadas de acordo com competências e habilidades que direcionam a formação integral dos estudantes em suas variadas dimensões (intelectual, afetiva, ética, física, sociopolítica etc.).

Certamente, um material didático não dá conta de desenvolver sozinho tais aspectos, mas nos orientamos fortemente por essas premissas para a construção deste projeto, buscando sempre preservar a autonomia docente. Lembramos, nesse sentido, que a BNCC não é um currículo, mas um documento que orienta a construção de currículos e projetos político-pedagógicos das escolas, bem como de materiais didáticos.

O componente curricular Língua Portuguesa insere-se na área de Linguagens, juntamente com Arte e Educação Física, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, somando-se ao componente Língua Inglesa, nos Anos Finais. O documento considera que

[...] as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63).

Nessa perspectiva, com a qual dialogamos como professores e como autores, a interação é o princípio constitutivo da linguagem, concepção mais bem discutida neste MP nos itens adiante.

Considerando essa concepção enunciativo-discursiva de linguagem, defendida também por outros documentos oficiais anteriores, e o compromisso com a educação integral, assumido pela BNCC, entendemos a necessidade de articulação entre as competências gerais que organizam a Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens e do componente curricular Língua Portuguesa (BRASIL, 2018).

Na BNCC, relembramos, propõem-se eixos de aprendizagem, constituídos por práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica), vinculados a campos de atuação<sup>4</sup>: campo da vida cotidiana (somente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. Na Base, cada campo apresenta determinados gêneros, práticas, atividades e procedimentos ligados a ele.

Neste material, os gêneros textuais funcionam como elementos estruturantes – mas não os únicos – de cada um dos oito capítulos que compõem os quatro volumes, sempre orientados às práticas de linguagem, o que possibilita o planejamento de ações e a seleção de determinados textos como objetos de ensino, considerando os campos de atuação a que se vinculam. Isso não significa, contudo, que nosso objetivo seja transformar o gênero em um mero conteúdo a ser ensinado, tal qual acontecia com o ensino de gramática no passado. Antes, ele é um importante elemento organizador do trabalho docente, sob a perspectiva de uma espiral: ampliam-se e aprofundam-se as competências e habilidades relativas à leitura e produção textual a partir do contato do estudante com cada novo gênero e/ou com a revisitação dele. A transição entre os Anos Iniciais e os Finais no Ensino Fundamental decorre desta noção: da ampliação de determinadas vivências presentes em diferentes campos de atuação humana a partir dos gêneros tomados como foco em cada capítulo.

Tendo como finalidade possibilitar que os estudantes participem de diferentes práticas de linguagem, a BNCC também contempla a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos (ROJO, 2012 e ROJO, 2013), o que significa compreender o texto em sua multiplicidade semiótica e cultural. A cultura digital, portanto, está presente em práticas de linguagem que exploram os textos multimodais ou multisemióticos contemporâneos, em sua maioria digitais, que implicam novos procedimentos e capacidades de leitura e produção textual, já que articulam, de modo indissociável, a linguagem verbal com fotografias, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudios, *gifs*, *memes* etc.

Na terceira parte deste MP (“O componente Língua Portuguesa”), expandiremos a concepção de linguagem com a qual esta coleção dialoga, bem como descreveremos o trabalho proposto para cada prática de linguagem, buscando apresentar os subsídios necessários para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas nestes quatro volumes.

4 O conceito de campos de atuação refere-se às esferas histórica e ideologicamente definidas (BAKHTIN, 2011) que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam, portanto, uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, proporcionando distintas possibilidades de organização curricular.

A seguir, apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre temas que atravessam, de forma direta ou indireta, a coleção ou que são próprios do universo discente nessa etapa de desenvolvimento dos alunos que integram o Ensino Fundamental – Anos Finais.

## II. Adolescência: esse universo complexo

Está presente na BNCC a ideia de que, de forma geral, os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais

[...] inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” [...]. (BRASIL, 2018, p. 60).

Esse documento também nos lembra de que

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2018, p. 60).

A BNCC enfatiza a ideia de que é papel da escola assumir sua responsabilidade na educação das “juventudes” que por ela passam, formando “sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 463), preparados para lidar com os “novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)” (BRASIL, 2018, p. 463). Mas o que significa exatamente ser um adolescente? O que caracteriza essa etapa do desenvolvimento humano? Que desafios temos como educadores quando decidimos trabalhar com estudantes que estão nessa etapa?

Para dialogar com mais qualidade com a BNCC ao tratar da escola que acolhe “juventudes”, abordaremos, nesta seção, conceitos de adolescência e os desafios que, em geral, estão ligados à formação de jovens.

### • Os conceitos de adolescência

Como educador, você já deve ter lido algumas obras que tratam da adolescência, seja do ponto de vista pedagógico, seja do ponto de vista psicanalítico, sociológico, político ou neurológico. São inúmeras as publicações dedicadas a explorar o universo que envolve isso que chamamos de adolescência, fenômeno relativamente recente na história humana.

No livro *A adolescência* (2009), Contardo Calligaris – um psicanalista e observador atento dos fenômenos humanos contemporâneos – procura definir o que significa ser um adolescente. Segundo ele, é alguém que

1. já conseguiu **assimilar um conjunto de valores banais ou complexos de uma comunidade**, por exemplo conceitos de felicidade, de sucesso financeiro, ideais amorosos entre outros;
2. tem um corpo cuja maturação, em tese, já **daria conta de realizar as mesmas tarefas esperadas de um adulto**;
3. guardadas as diferenças de classe social, tem, por alguns anos, a “tolerância” de sua comunidade em relação às responsabilidades que um adulto precisa ter; o adolescente, ser em conflito, vive entre o ideal da construção de uma autonomia moral (que se espera ansiosamente dele) e a permanência de sua dependência, garantida por uma espécie de “**moratória**” que a comunidade concede a ele;
4. é caracterizado por sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e se mostra, em geral, **rebelde em relação à “moratória” concedida (ou imposta) a ele**; os adultos, por sua vez, frequentemente relembram os adolescentes submetidos à sua autoridade que estes não são adultos ainda;
5. **carrega a obrigação de ser feliz**, sobretudo porque vive uma etapa do desenvolvimento humano bastante idealizada – e até mesmo desejada – pelos adultos que o cercam;
6. **não tem a mais remota ideia de quando termina a sua “moratória”**, momento em que deixará de ser adolescente para se tornar finalmente um adulto.

Outras áreas do conhecimento, como a neurociência, também têm se dedicado a responder a essas perguntas. Os inúmeros avanços no estudo do cérebro humano possibilitaram, entre outros benefícios, entender melhor de que forma os alunos aprendem e o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento humano do ponto de vista da maturação cerebral.

Um dos mais importantes estudiosos desse assunto é o professor clínico de Psiquiatria da Escola de Medicina da Califórnia, em Los Angeles, nos Estados Unidos (Ucla), Daniel J. Siegel. Há muitas décadas, Siegel se dedica a estudar comportamentos, emoções e memória no âmbito familiar e, sobretudo, o desenvolvimento cerebral da fase infantil e da adolescência.

#### Biblioteca do professor

SIEGEL, Daniel J. **Cérebro adolescente**: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.

Recomendamos com ênfase a leitura na íntegra dessa obra. Para compreendê-la, não é necessário ser um neurologista ou neuropsicólogo. O autor, Daniel J. Siegel, escreve em uma linguagem bastante acessível e examina o conceito de adolescência, apresenta noções da estrutura cerebral, sobretudo dos adolescentes, além de fornecer orientações práticas e preciosas para familiares e educadores.

Em seus estudos específicos sobre a adolescência, Siegel (2016) desfaz aquilo que ele considera três “mitos” (ou estereótipos) “perigosos” que cercam estas etapas do desenvolvimento.

1. Ao contrário do que outros especialistas (como Contardo Calligaris) defendem, Siegel considera falsa a ideia de que “hormônios em fúria fazem com que jovens ‘enlouqueçam’ ou ‘percam a cabeça” (SIEGEL, 2016, p. 7). Segundo o estadunidense, **“o que os adolescentes experimentam é, basicamente, o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro”** (SIEGEL, 2016, p. 7, grifos nossos). Ele não ignora, sem dúvida, que a puberdade traz uma série de alterações, entretanto credita muito mais ao cérebro do que aos hormônios a grande crise pela qual o adolescente passa.
2. Com base em seus estudos, Siegel também questiona a ideia de que a adolescência “não passa de uma época de imaturidade, e que os adolescentes precisam ‘crescer’” (SIEGEL, 2016, p. 8) para se tornarem pessoas interessantes. Ele critica a visão de alguns adultos segundo a qual a adolescência precisa ser apenas tolerada porque vai passar. O médico defende, ao contrário, que **“os adolescentes não precisam apenas sobreviver à adolescência; eles podem prosperar por causa desse importante período de suas vidas”** (SIEGEL, 2016, p. 8, grifos nossos).
3. O terceiro mito que ele combate, com base em suas pesquisas, é a ideia de que “crescer durante a adolescência exige passar da dependência para a total independência dos adultos” (SIEGEL, 2016, p. 8). Siegel considera que o **“movimento saudável para a vida adulta se faz por meio da interdependência, e não do isolamento total do ‘faça você mesmo’”** (SIEGEL, 2016, p. 8, grifos nossos).

Mas quando, exatamente, se inicia e é finalizada a adolescência? Baseando-se em seus estudos sobre as mudanças cerebrais, Siegel circunscreve a adolescência aproximadamente entre os 12 e os 24 anos de idade, momento em que essas alterações do cérebro ganham outro ritmo e novos contornos. Seguindo essa perspectiva, o Ensino Fundamental – Anos Finais, de modo geral, seria habitado fundamentalmente por pré-adolescentes, no 6º ano, e adolescentes, no 7º, 8º e 9º anos<sup>5</sup>.

Segundo o estudioso, as “alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente” (SIEGEL, 2016, p. 12-14):

- a **“busca por novidades”**, explicada pelo “[...] aumento do desejo por gratificação do cérebro adolescente, criando a motivação interior para tentar algo novo e sentir a vida de maneira mais plena [...]”;
- o **“engajamento social”**, que “[...] aumenta a conexão entre os adolescentes e cria novas amizades [...]”;
- o **“aumento da intensidade emocional”**, que “[...] dá uma vitalidade maior à vida [...]”;
- a **“exploração criativa”**, pela qual “[...] o raciocínio abstrato e o novo pensamento conceitual do adolescente permitem o questionamento do *status quo*, abordando os problemas com estratégias inovadoras [...]”.

Siegel destaca, ainda, que essas quatro “qualidades” proporcionadas pelas alterações que se processam nos cérebros dos adolescentes trazem com elas aspectos positivos e negativos que precisam ser analisados com cuidado por mães, pais, educadores e tutores.

Elaboramos o quadro a seguir para sintetizar esses aspectos.

QUALIDADE DA MENTE	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Busca por novidades	Abertura para mudanças e enorme fascínio pela vida.	Comportamentos arriscados e ações praticadas sem qualquer reflexão e/ou análise de risco.
Engajamento social	Busca da criação de relações de apoio.	Aderência excessiva ao grupo e consequente rejeição dos adultos de referência.
Aumento da intensidade emocional	Vida repleta de energia e alegria.	Impulsividade, possível risco de depressão e comportamento reativo.
Exploração criativa	Capacidade de transformar o ordinário em extraordinário.	Crise de identidade motivada pela busca exagerada pelo sentido da vida.

Fonte: SIEGEL, 2016, p. 14-15.

É importante destacar também que não há outra etapa dentro da trajetória de uma vida – pensando na contemporaneidade – em que se conviva tanto com iguais. Em geral, crianças convivem com crianças e com adultos; adultos convivem com adolescentes, crianças e com outros adultos; adolescentes, por sua vez, convivem, na maior parte do tempo, com adolescentes, o que pode ser bastante interessante, mas eventualmente arriscado.

Siegel explica que durante a adolescência

[...] há um aumento na atividade dos circuitos neurais utilizando a dopamina, um neurotransmissor importante na criação do impulso por gratificação. Começando nos primeiros anos e atingindo o máximo na metade da adolescência, essa liberação aumentada de dopamina faz com que os adolescentes gravitem em torno de experiências estimulantes e sensações revigorantes. (SIEGEL, 2016, p. 66-67).

Isso talvez explique uma certa sensação de tédio que os adolescentes demonstram ter quando não estão envolvidos em realizar atividades desafiadoras, ou seja, que não liberam dopamina. Segundo o especialista, esse fenômeno cerebral explicaria, além da impulsividade típica dos jovens, um mecanismo denominado *hiper-racionalidade*.

A *hiper-racionalidade* é, segundo Siegel, um comportamento “moldado pelos impulsos elevados de gratificação do cérebro” (SIEGEL, 2016, p. 68). O raciocínio hiper-racional é um processo cognitivo que advém “de um cálculo do cérebro que dá maior peso ao resultado positivo e não muito peso aos possíveis resultados negativos” (SIEGEL, 2016, p. 69).

<sup>5</sup> Ao fazer esta afirmação, os autores não estão ignorando os altos índices de evasão escolar que fazem com que as idades dos alunos nas turmas sejam bastante variadas.

Além disso, essa “escala tendendo para o positivo pode ser ativada especialmente quando os adolescentes andam com outros adolescentes ou quando acreditam que seus amigos, de alguma forma, verão suas ações” (SIEGEL, 2016, p. 69).

Para tornar concreta essa ideia, suponha que um adolescente do 9º ano tenha sido convidado para ir a uma festa, mas para isso ele precisará faltar a determinada aula, na qual serão trabalhados alguns temas complexos da área de Ciências da Natureza. Sem dúvida, ele até tem consciência de que esses temas serão mais bem aprendidos se ensinados pelos seus professores, mas, utilizando o raciocínio hiper-racional, tenderá a “dar mais importância aos benefícios calculados de uma ação [a alegria da festa, o prazer de estar com os amigos] do que aos riscos em potencial daquela ação [o prejuízo que virá com a avaliação sobre o assunto abordado na aula]” (SIEGEL, 2016, p. 69). Pensando que adolescentes convivem predominantemente com adolescentes, certamente um potencializaria o mecanismo de hiper-racionalidade do outro, o que representa um grande risco para todos.

Os estudos de Siegel podem ser interessantes para quem trabalha com a educação de jovens justamente porque o médico defende que “o desenvolvimento da adolescência não deve ser sentido como uma guerra entre gerações” (SIEGEL, 2016, p. 22) e que a adolescência é

[...] uma época de enorme expansão de limites, que pode ser desafiadora e criar catástrofes; mas essa propensão para avançar também pode ser uma parte notavelmente positiva e essencial de nossas vidas. (SIEGEL, 2016, p. 26-27).

Siegel dá uma importante contribuição ao debate sobre formação de adolescentes porque valoriza de forma especial as **experiências** pelas quais uma pessoa nessa etapa do desenvolvimento deve passar se quiser ser um adulto crítico, criativo, autônomo e responsável, como deseja a BNCC (e todos nós – educadores, mães e pais e outros adultos que educam jovens), preparado para lidar com os tais “novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais)” (BRASIL, 2018, p. 463). A adolescência, na concepção desse especialista, é uma etapa bastante extensa e preciosa e cabe à escola oferecer espaço àqueles que têm, como mostra Siegel, o “ímpeto de criar um novo mundo” (SIEGEL, 2016, p. 31).

#### Biblioteca do professor

ÚLTIMAS conversas. Direção de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 2015. 89 min.

No instigante documentário póstumo **Últimas conversas**, Eduardo Coutinho entrevista estudantes da rede pública do Rio de Janeiro para contarem sobre suas existências e sonhos para o futuro.

Temos plena consciência de que inúmeros fatores – sobretudo os de ordem socioeconômica – influenciam o fenômeno da adolescência e de que, dentro de uma sala de aula, predomina a heterogeneidade, mesmo com alunos de idades semelhantes e pertencentes às mesmas classes sociais. Falar em adolescência,

portanto, não significa defender a homogeneidade. Entretanto, defendemos que essa etapa é um período especial e primordial para a formação dos alunos, daí considerarmos que é nosso papel promover vivências específicas para os estudantes dessa faixa etária.

Acreditamos que um dos propósitos desta coleção é contribuir para o desenvolvimento saudável desse ser que, em geral, aprecia novidades, almeja o engajamento social, é intenso emocionalmente, se coloca em situações de risco e vive uma das fases humanas mais criativas. Para isso, todos os capítulos da coleção são organizados de modo a possibilitar que os pré-adolescentes e adolescentes do Ensino Fundamental – Anos Finais desenvolvam suas aprendizagens por meio de um conjunto de **experiências**<sup>6</sup> – sobretudo aquelas ligadas ao componente Língua Portuguesa e, sempre que possível, situadas dentro da área de Linguagens (englobando, em alguns momentos, possibilidades de comunicação do componente Língua Portuguesa com outros).

Em consonância com a BNCC e com o Edital PNLD/2024-2027 (BRASIL, 2022), esta coleção dialoga diretamente com os pré-adolescentes e adolescentes que a utilizarão, inclusive na forma como apresenta os conhecimentos selecionados para compor os livros de Língua Portuguesa; ou seja, pensando na maneira como os estudantes da contemporaneidade aprendem, optamos por produzir uma coleção didática em que não têm destaque os extensos recortes teóricos<sup>7</sup> ensinados de forma transmissiva.

A título de exemplos de como os pré-adolescentes e adolescentes são contemplados nesta coleção, em uma perspectiva que convida à *experiência*, à ação e ao protagonismo, podemos citar a seção **Conversa com arte**, presente no capítulo 5 deste 7º ano, “Opinar com consistência”, em que os estudantes são convidados a ser vlogueiros. Depois de terem vivido a experiência de produzir uma resenha para compor a revista da turma, eles experimentam a comunicação como vlogueiros, ou seja, produzem uma resenha considerando sua divulgação por vídeo. Outro exemplo sobre como o universo dos adolescentes é contemplado nesta coleção está no capítulo 4, “Versos que contam”, na seção **E se a gente... conhecesse a poesia que circula em redes sociais?**, em que os alunos são convidados a entrar em contato com textos poéticos – poemas e minitextos que exploram recursos típicos da poesia – que têm assumido novas formas com a internet, principalmente com as redes sociais. São textos, muitas vezes acompanhados por imagens, que expressam sentimentos ou reflexões e que acabam circulando em diversas redes e podem até mesmo extrapolar o mundo virtual quando são reunidos e publicados em livros impressos.

6 Adiante exploraremos o conceito de experiência com o qual dialogamos.  
7 Esta coleção está embasada em estudos científicos e acadêmicos atualizados ligados ao componente Língua Portuguesa, bem como nas experiências práticas dos educadores que a produziram e nas experiências destes como autores de livros didáticos. Entretanto, em geral, optou-se, de forma intencional, por não ancorar as sequências didáticas propostas em exposições teóricas muito extensas e excessivamente acadêmicas, sobretudo no trabalho com gêneros textuais.

### Biblioteca do professor

PEREIRA, Antonio Carlos Amador. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

Nesta obra, o autor defende que a adolescência é uma fase da vida caracterizada, em geral, por uma crise psicológica na qual o desenvolvimento físico assume uma importância singular, já que em um período curto de tempo ocorre uma série de transformações no corpo que se estendem para a cognição, para os comportamentos, sentimentos e relacionamentos interpessoais. O tema central da adolescência é a descoberta de si mesmo, e, portanto,

[...] os adolescentes devem aprender a conhecer um corpo novo, com seus potenciais de emoções e de comportamentos, ajustando-os à sua autoimagem. Devem também buscar o lugar que ocuparão na sociedade adulta. Isso implica uma progressiva autopercepção, uma consciência de si próprio. (PEREIRA, 2005, p. 8).

### • O trabalho com projeto de vida com pré-adolescentes e adolescentes

Como se sabe, é enfática na BNCC do Ensino Médio a defesa de que a escola deve tratar do projeto de vida de seus adolescentes, sobretudo nos três últimos anos da Educação Básica. A ideia de que o projeto de vida deve fazer parte dos programas curriculares dos adolescentes é defendida, direta ou indiretamente, em diversos momentos na BNCC, e de forma mais direta nas competências gerais (CG) 6, 7, 8, 9 e 10. Entretanto, o documento homologado um ano antes, em 2017, e que estabelece as bases para a formulação dos currículos do 6º ao 9º ano, já antecipava a importância do papel da escola na elaboração do projeto de vida dos pré-adolescentes e adolescentes:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. (BRASIL, 2018, p. 62).

Em geral, os educadores têm consciência de que trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos adolescentes, no sentido que Jean Piaget (1896-1980) dá a esse termo, contempla, entre outras ações, convidá-los a refletir sobre o que **projetam** para suas vidas dentro e fora da escola e sobre o impacto que suas ações têm sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. Tal qual a BNCC nos lembra, durante o Ensino Fundamental – Anos Finais, a “maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos [dos adolescentes] ampliam suas interações com o espaço” (BRASIL, 2018, p. 58) e a

[...] afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2018, p. 58).

Ainda que nada disso seja inédito para os professores que trabalham com estudantes que estão saindo da infância, a novidade, muito bem-vinda a nosso ver, é que passa a ser dever dos professores, segundo orientação oficial da BNCC, trabalhar na construção da autonomia e com projeto de vida dos alunos de forma **sistematizada, organizada e mediada**<sup>8</sup>, da mesma maneira que constroem aprendizados essenciais dentro de componentes de inegável importância para a formação dos estudantes, como é o caso de Arte, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática ou História.

A BNCC destaca a importância de a escola contemplar em suas práticas a discussão de um projeto de vida dos adolescentes que responda às suas aspirações atuais e àquelas que serão projetadas para o futuro. Esse documento reforça, ainda, que, como já destacamos, é necessário que a escola considere que “juventudes” (no plural) habitam suas salas de aula, o que implica assegurar a elas uma formação que se comunique com seus percursos e particularidades e com seus diferentes projetos, tanto para a próxima etapa escolar (o Ensino Médio) como para a vida futura.

Sabemos, evidentemente, que quando se fala em projeto de vida com pré-adolescentes do 6º ano, por exemplo, a abordagem deve assumir uma perspectiva diferente da adotada para tratar desse mesmo tópico com alunos do 9º ano. Trabalhar com projeto de vida com pré-adolescentes de 11, 12 anos significa muito mais desenvolver suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação – essenciais ao desenvolvimento da autonomia pessoal, intelectual e política –; significa muito mais abrir espaço para que esses estudantes possam explicitar seus valores e suas atitudes (para eventualmente revê-los) e estimular seu protagonismo do que falar em profissões a serem seguidas. Nessa mesma direção, temos consciência de que, ainda que as reflexões sobre projeto de vida devam atravessar a vida escolar dos pré-adolescentes e adolescentes do Ensino Fundamental – Anos Finais, elas não ocuparão o mesmo espaço simbólico – e concreto – que têm quando propostas para estudantes do Ensino Médio.

A BNCC se preocupa em deixar claro que falar em projeto de vida e em escolha profissional, mesmo nos Anos Finais da Educação Básica, não significa incentivar uma “profissionalização precoce dos jovens” (BRASIL, 2018, p. 465), mas sim “promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível” (BRASIL, 2018, p. 465). Essa tarefa não é simples, por isso a insistência da Base em que a escola assuma para si essa responsabilidade é tão importante para a educação integral dos jovens brasileiros e para a garantia de um futuro promissor e saudável para eles.

Vale também destacar que, tal qual sinalizam as já mencionadas CG 6, 7, 8, 9 e 10 (BRASIL, 2018, p. 9), o trabalho escolar com projeto de vida precisa necessariamente contemplar o “exercício da

8 A BNCC deixa claro que a abordagem do projeto de vida dos estudantes de forma sistematizada, organizada e mediada é função principalmente dos professores do Ensino Médio. Entretanto, está evidente nos textos de apresentação do Ensino Fundamental (“A etapa do Ensino Fundamental” e “O Ensino fundamental no contexto da educação básica”, BRASIL, 2018, p. 57-62) que essa discussão deve também atravessar os cursos dessa etapa de ensino.

cidadania”, o autoconhecimento, a autovalorização, a “autocrítica”, a capacidade de lidar com o outro com respeito, valorizando o “diálogo” e a “diversidade”; significa, enfim, aprender a ser “responsável”, “flexível”, “resiliente” e determinado.

Finalmente, os temas relacionados ao projeto de vida, contemplados pela BNCC, nos lembram da necessidade de os estudantes serem capazes de gerir e planejar os próprios objetivos e projetos pessoais. Os alunos devem valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências para compreender o mundo e fazer escolhas alinhadas com a cidadania e com seus projetos de vida pessoal, tudo isso com autonomia, pensamento crítico, liberdade e responsabilidade.

## Refletir sobre quem somos para descobrir o que queremos ser

Sabemos que lidar com pré-adolescentes e adolescentes de diferentes perfis em plena ebulição de emoções – sonhadores, desejantes, inquietos – é fascinante, mas está longe de ser uma tarefa fácil, como nos alertam os estudiosos Calligaris e Siegel. Como vimos no tópico anterior, ao mesmo tempo que os adolescentes lutam pela sua independência, mostrando que têm opiniões formadas sobre (quase) tudo, que “sabem” como funciona o mundo, que já “podem” lidar com sua vida sozinhos, eles são, na verdade, frágeis, emotivos, angustiados, inseguros e muito mais heterônomos do que autônomos. Consideramos ser também função nossa, dos educadores (dentro dos limites de nosso papel), lidar com esses conflitos e contradições, por meio do estabelecimento de uma mediação qualificada e atenta com os alunos na difícil tarefa de planejar a vida presente e futura deles.

Em princípio, pode parecer estranha a proposta de pensar em projetar passos em um terreno tão instável como é a vida, sobretudo em um país complexo como o nosso. Entretanto, muitos estudiosos têm se debruçado sobre esse tema e defendem – com dados e pesquisas – que, independentemente da pluralidade e da diversidade que caracterizam o fenômeno humano, é sim possível refletir sobre quem desejamos ser no mundo, sobre como queremos ser vistos pelos outros, sobre que mundo queremos construir e sobre como queremos nos relacionar com as pessoas.

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros como DUCKWORTH (2016), DWECK (2017), ERIKSON (1968), HERSHFIELD (2011), JUSTO (2010), KAMEI (2010), KROGERUS (2017), LARA (2005)<sup>9</sup>, entre outros, mostram em seus inúmeros estudos que é muito importante pensarmos sobre quem somos, neste exato momento da vida, e pensarmos sobre quem desejamos ser no futuro próximo e no futuro distante.

Nossa experiência educando adolescentes nessas quase três décadas mostra que abrir espaço em aula para projetar a vida propicia que, desde o Ensino Fundamental – Anos Finais, alunos – independentemente de seus diferentes perfis – se permitam sonhar, depois transformar seus sonhos em possibilidades, seus desejos em realidade e já consigam vislumbrar, no final do Ensino Básico, caminhos para transformar anseios e vontades em profissões e trajetórias concretas e possíveis.

Também temos convicção de que é necessário desenvolver determinadas habilidades e competências para que os alunos

tenham condições de planejar e gerenciar a própria vida, de refletir sobre seus desejos, aprender a se organizar, estabelecer metas, planejar e alcançar com determinação, resiliência, esforço, persistência e autoconfiança seus objetivos, relacionados ao presente e ao futuro. A BNCC muito bem nos lembra de que os alunos devem desenvolver a capacidade de utilizar seus potenciais (suas competências socioemocionais) e também ter consciência daquilo que podem melhorar a fim de que superem desafios e alcancem aquilo que almejam, lidando com estresse, frustração e eventuais adversidades, tão comuns no mundo real.

Caberá a nós educadores contribuir para que os estudantes reflitam de forma contínua sobre o próprio desenvolvimento, sobre como se preparam para lutar pelo que desejam, sobre o valor do trabalho como uma forma não só de realização pessoal, mas também de transformação social e sobre as consequências de suas ações e escolhas.

Um dos principais objetivos desta coleção é dialogar de forma produtiva com as culturas juvenis, respeitando os lugares simbólicos que elas ocupam, e, de forma transversal (dentro dos limites impostos pelas etapas de desenvolvimento em que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais se encontram), trabalhar com os projetos de vida dos estudantes.

Nesse sentido, além das atividades propostas em seções como **Leitura, Meu/minha [nome do gênero] na prática, Fora da caixa, Conversa com arte, Minha canção, Preparando terreno, E se a gente...** etc., você poderá planejar, em parceria com seus colegas de outros componentes e áreas, um conjunto de aulas específicas dedicadas ao projeto de vida. Esse trabalho pode ser dividido em quatro etapas e pode perpassar os quatro anos que compõem o Ensino Fundamental – Anos Finais. Você poderá adaptá-lo pensando na realidade de sua escola e de suas turmas.

## Etapa 1 – 6º ano

### Listas de desejos

Aproveite o começo das aulas do 6º ano, início do Ensino Fundamental – Anos Finais, para convidar os estudantes a escrever listas de desejos por meio das quais possam expressar seus sonhos e expectativas futuras. Essas listas poderão ser lidas e discutidas em grupo. Peça aos alunos que as registrem em um caderno específico (que comporá uma espécie de portfólio deles).

### Histórias de gente

Faça uma curadoria de histórias coletadas do espaço virtual Museu da Pessoa (<https://museudapessoa.org/>; acesso em: 9 jun. 2022) e, se possível, peça aos estudantes que assistam aos relatos do acervo dessa instituição ou os ouçam e discutam elementos que chamaram a atenção neles. Depois, peça-lhes que registrem suas percepções das histórias em seus portfólios.

### Linhas do tempo

Solicite aos estudantes que entrevistem seus familiares para posterior elaboração de linhas do tempo ou de árvores genealógicas. Essa atividade será importante para resgatar as histórias dos alunos e valorizá-las. As linhas do tempo podem conter textos verbais e não verbais e devem ser inseridas nos portfólios.

9 Ver os dois boxes **Biblioteca do professor** nas páginas XV e XVI.

## Rodas de entrevistas

Programe entrevistas coletivas com familiares dos alunos e outros membros da comunidade que tenham profissões que possam interessar aos grupos. Peça a esses convidados que contem suas histórias e as razões que os fizeram escolher o que fazem. Solicite aos estudantes que registrem o que consideraram importante nos relatos e insiram esse material nos portfólios.

## **Etapa 2 – 7º ano**

### Nós mudamos, nossos desejos também

Peça aos alunos que resgatem suas listas de desejos e que as atualizem pensando nessa nova etapa em que estão agora. Eles deverão riscar desejos que não fazem mais sentido e inserir outros nos portfólios.

### Nossas histórias

Faça uma nova curadoria de histórias coletadas do Museu da Pessoa (<https://museudapessoa.org/>; acesso em: 9 jun. 2022). Depois, peça aos estudantes que, inspirados nas histórias que ouviram, contem as suas para grupos menores e as registrem, por escrito, em seus portfólios ou, se for possível, que as gravem e as armazenem em algum espaço virtual criado por você.

### Escrevendo certo em linhas tortas

Solicite aos estudantes que troquem suas linhas do tempo e, em duplas ou trios, contem para os colegas por que selecionaram os fatos que escolheram inserir nesse material.

### Nossa comunidade tem história para contar

Programe entrevistas coletivas com outros professores e com outros membros da equipe do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesses encontros, os educadores e demais funcionários falarão sobre suas escolhas profissionais. Peça aos estudantes que registrem o que consideraram interessante nos relatos das pessoas com quem convivem todos os dias e insiram esse material nos portfólios.

## **Etapa 3 – 8º ano**

### Desejos podem ser projetos

Peça novamente aos estudantes que revisitem suas listas de desejos e que interfiram nela, riscando o que não faz mais sentido e acrescentando novos sonhos. Nessa terceira etapa, eles poderão também indicar sonhos que já foram realizados e começar a pensar de forma mais objetiva em passos necessários para alcançar esses desejos. Peça-lhes que mantenham seus portfólios atualizados, anotando neles esses passos que foram pensados.

### Histórias da minha turma

Exiba ou leia para os alunos – desde que previamente combinado e autorizado por eles – as histórias que contaram, escreveram ou registraram por vídeo no 7º ano. Peça-lhes que comentem respeitosamente o que chamou a atenção nas histórias dos amigos. Posteriormente, solicite à turma que registre, por escrito, nos portfólios, suas impressões sobre os relatos.

## Linhas que mudam

Peça aos alunos que retomem suas linhas do tempo e as atualizem. Proponha um momento para eles olharem para esse material, refletindo sobre o que mudou neles desde o 6º ano quando produziram essas linhas pela primeira vez.

### Entrevistas inspiradoras

Selecione um conjunto de entrevistas em *podcasts* que contem histórias profissionais inspiradoras. *Podcasts* como **Roda vida**, **Uol Entrevista**, **Discoteca básica podcast**, **Minha canção**, **Betoneira**, **Daria um livro**, **Você pode mudar o mundo**, **Mano a mano**, entre outros, podem oferecer material interessante pela abrangência dos entrevistados. Peça que os alunos ouçam esse material e tomem nota nos portfólios do que chamou a sua atenção.

## **Etapa 4 – 9º ano**

### Desejos precisam virar projetos

Nesta etapa, peça aos alunos que enfoquem em sua lista de desejos especificamente os sonhos que têm para os próximos três anos, que comporão o Ensino Médio. Depois, requisite novamente que anotem um passo a passo necessário para realizar esses sonhos. Por fim, solicite aos alunos que registrem essas novas listas em seus portfólios.

### Histórias que poderiam ser as minhas

Se possível, peça aos alunos que assistam com você a um destes documentários:

- **ÚLTIMAS** conversas. Direção de Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: VideoFilmes, 2015. 89 min.
- **NUNCA** me sonharam. Direção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. 85 min.
- **PRO DIA** nascer feliz. Direção de João Jardim. Rio de Janeiro: Ravina Filmes; Tambellini Filmes; Globo Filmes, 2006. 87 min.

Solicite a eles que escolham um dos personagens que protagonizam essas longas-metragens e proponham o que esse personagem poderia ter feito para alcançar o que almejava. Peça, ainda, que registrem esse material em seus portfólios.

### Fim/início de linha

Peça aos estudantes que completem suas linhas imaginando o que ocorrerá nos próximos três anos.

### Novos tempos, novas escolhas

Convide alunos que estão no 3º ano do Ensino Médio para apresentar aos colegas do 9º ano como funcionam os itinerários formativos que eles terão de escolher na próxima etapa escolar. Peça que expliquem que elementos utilizaram para decidir seus itinerários e contem aspectos positivos e negativos dessas escolhas. Depois, convide professores do Ensino Médio que representem cada uma das áreas do conhecimento para conversar com a turma sobre elas. Finalmente, solicite aos estudantes que simulem essas escolhas e converse com eles sobre isso em rodas de conversa.

#### **Biblioteca do professor**

DWECK, Carol. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2017.

Carol Dweck, motivada a compreender como alunos em idade escolar lidam com desafios e dificuldades, pesquisou quais eram as estratégias utilizadas por eles para resolver uma série de quebra-cabeças complexos. Ela observou que, enquanto alguns demonstraram apreço ao desafio e reagiram de maneira positiva, outros enxergaram a atividade, mesmo tentando pouco ou nada, como um fracasso e como algo pouco estimulante. Ao longo de mais de vinte anos de pesquisa, a psicóloga conduziu diversos estudos nessa linha e concluiu que não somos ensinados a pensar sobre as nossas habilidades para aprender e que a opinião que alguém constrói a respeito de si mesmo afeta a forma como a sua vida será encaminhada. Ela constatou também que há duas formas diferentes de lidar com o erro, de se conectar com as pessoas, de olhar para as próprias habilidades e de se relacionar com as situações diárias, inclusive aquelas ligadas ao aprendizado: pela “**mentalidade fixa**” ou pela “**mentalidade de crescimento**”.

Na **mentalidade fixa**, há a crença de que as nossas qualidades e as dos outros são fixas, ou seja, vemos os traços de personalidade como imutáveis. As dificuldades encontradas no percurso são sentidas como vergonhosas e um convite à desistência. Essa mentalidade limita o aprendizado, pois não há espaço para falhas.

Já na **mentalidade de crescimento** considera-se que os traços de personalidade podem ser desenvolvidos e aprimorados por meio da combinação de orientação, esforço e prática. Adolescentes com essa mentalidade, por exemplo, enxergariam, segundo Dweck, esse período da vida como uma época de oportunidades, de aprender novos conteúdos, de descobrir do que gostam e de pensar no que querem se tornar no futuro.

Desenvolver um projeto de vida, como já mencionamos, envolve também ajudar o adolescente a se organizar para realizar suas tarefas, desenvolver métodos de estudo e, posteriormente, transpor esse saber para outros âmbitos da vida.

A título de exemplo de como esse trabalho é desenvolvido, no capítulo 5 deste 7º ano, “Opinar com consistência”, os alunos e seus colegas produzirão uma revista cultural formada por resenhas críticas. Eles escolherão um objeto cultural que esteja disponível ao público e prepararão sua avaliação. A revista ficará disponível para a leitura dos estudantes e dos visitantes de sua escola e será produzida seguindo etapas necessárias à feitura de um projeto: “Planejando minha resenha crítica”, “Elaborando minha resenha crítica”, “Revisando minha resenha crítica”, “Avaliando minha resenha crítica”, “Reescrevendo minha resenha crítica” e “Preparando a revista cultural”. Outro exemplo está no capítulo 2 do 9º ano, “O coletivo em primeiro plano”, em que os estudantes analisam criticamente argumentos apresentados em um vídeo, depois estudam dois materiais: uma carta aberta em que mulheres lactantes solicitam constituir um grupo prioritário para receber imunizantes e uma petição *on-line* em que pessoas com Síndrome de Down fazem o mesmo pedido – materiais que convidam ao reconhecimento do valor da alteridade e da empatia<sup>10</sup>. Posteriormente,

10 Esta coleção é composta de um conjunto numeroso de variados tipos de atividades (propostas no LE e comentadas no “U”) que estimulam, por meio da interação entre os estudantes e professores, o reconhecimento do valor da diferença (alteridade) e o convívio social republicano (que garante a democracia). Essas experiências propostas levam em conta também os vários atores que atravessam a vida dos alunos, ligados à família, à comunidade escolar, a associações como grêmios etc.

na perspectiva de uma educação ativa e investigativa, realizam uma enquête em sua comunidade para pesquisar os principais problemas ligados à saúde pública que poderiam ser evitados. Esse material é base para a confecção autoral de uma carta aberta produzida pelos estudantes, que será distribuída na comunidade com o objetivo de alterar esse quadro – atividade que contribui para o desenvolvimento de uma postura cidadã e republicana. Finalmente, eles pesquisam plataformas digitais de participação social a fim de que possam entrar em contato com outras formas de atuação.

#### Biblioteca do professor

DUCKWORTH, Angela. **Garra**. São Paulo: Intrínseca, 2016.

O livro da psicóloga estadunidense Angela Duckworth apresenta os resultados das pesquisas desenvolvidas por ela, que culminaram na conclusão de que esforço e perseverança são mais determinantes que talento e inteligência para o sucesso profissional.

ERIKSON, Erik. **Identity: youth and crisis**. Nova York: Norton, 1968.

Este livro de Erik Erikson aborda diversos conceitos fundamentais relacionados ao desenvolvimento da identidade do adolescente.

GOTTFREDSON, Gary; HOLLAND, John. **Dictionary of Holland Occupational Codes**. 3. ed. Lutz: PAR, 1996.

Este livro apresenta os principais conceitos formulados pelos professores Gary Gottfredson e John Holland, dois dos maiores teóricos mundiais da chamada orientação profissional.

HERSHFIELD, Hal E. Future self-continuity: how conceptions of the future self transform intertemporal choice. **Annals of the New York Academy of Sciences**, Nova York, v. 1235, p. 30-43, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3764505/pdf/nihms504498.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

Texto que ajuda a refletir sobre o eu do futuro como uma extensão do eu de agora, mostrando os impactos dessas projeções antecipadas para a vida do sujeito que se percebe capaz de se projetar em longo prazo.

JUSTO, Ana Paula. O desafio da escolha profissional. In: LIPP, Marilda. **O adolescente e seus dilemas**: orientação para pais e educadores. Campinas: Papirus, 2010.

O livro contempla os principais desafios enfrentados pelos jovens ao longo da adolescência, e o capítulo de Justo considera os temas que baseiam a escolha de uma profissão.

KAMEI, Helder Hiroki. **Flow**: o que é isso? Um estudo psicológico sobre experiências ótimas de fluxo na consciência sob a perspectiva da Psicologia Positiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21102010-124017/pt-br.php>. Acesso em: 4 jul. 2022.

Texto que esclarece a necessidade de reconhecermos quais são as atividades ou experiências que nos estimulam verdadeiramente, de maneira a nos mantermos motivados.

KROGERUS, Mikael; TSCHAPPELER, Roman. **The decision book**: fifty models for strategic thinking. Nova York: W. W. Norton, 2017.

O livro reúne uma série de modelos de tomada de decisão que podem ser aplicados pelo leitor de forma prática e dinâmica.

LARA, Luciane Dianin de *et al.* O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umarama (PR), v. 9 (1), jan./abr., p. 57-61, 2005. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/1356/1207>. Acesso em: 4 jul. 2022.

O texto discute as contingências que influenciam o processo de tomada de decisão de um adolescente quanto à escolha de uma profissão.

Esta coleção como um todo procura desenvolver a autonomia moral e intelectual dos jovens por meio de inúmeras atividades que os convidam ao protagonismo, à postura investigativa, à capacidade de dialogar utilizando argumentos consistentes, ao planejamento, à adequada e produtiva comunicação oral e escrita, à criatividade, ao cuidado físico, ao reconhecimento do valor da alteridade, à empatia, a uma cultura de paz<sup>11</sup> e à responsabilidade sobre as próprias escolhas, sem os quais, pensando nas demandas deste complexo século XXI, é impossível planejar, projetar sonhos e transformá-los em realidade.

### Formação identitária, atitudes e valores

O psicólogo e pesquisador estadunidense William Damon (2009) conceitua projeto de vida como “uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que ao mesmo tempo é significativo para o **eu** e gera conseqüências no mundo além do **eu**” (DAMON, 2009 *apud* ARAÚJO ARANTES, PEREIRA, 2020). Em diálogo com essa perspectiva, como professores, acreditamos (conforme afirmamos nos tópicos anteriores) que a escola é o espaço social ideal para o adolescente investigar quem ele é, o que deseja, que projetos se comunicam com seu desejo, ao mesmo tempo que ele precisa ser convidado a refletir sobre como esses objetivos e essa forma de estar no mundo impactam na vida da coletividade.

Defendemos que um livro didático, sobretudo do componente Língua Portuguesa, tem a função de contribuir para a constituição identitária dos alunos, que é indissociável do seu projeto de vida (ARAÚJO *et al.*, 2020), uma vez que ambos estão ligados ao autoconhecimento e à percepção do papel que cada um tem na construção da sociedade em que está inserido.

Falar em constituição da identidade significa também trabalhar com atitudes e valores. Nessa direção, é essencial mapear quais atitudes e valores<sup>12</sup> os adolescentes já detêm quando chegam à sala de aula, para que se possa, se for o caso, problematizá-los e propor reflexões críticas sobre eles. Um procedimento interessante para contribuir com esse mapeamento é o trabalho sistemático com o boxe **Fala aí!**, presente em toda a coleção.

Por exemplo, no capítulo 7 deste 7º ano, “Falar para muita gente”, há um **Fala aí!** que convida à seguinte reflexão: “O bordão de Gabriela Prioli, nessa palestra, é a frase ‘Menos emoção e mais razão’. Você tem se posicionado mais pela emoção ou pela razão? Defende suas ideias mesmo que elas sejam diferentes das ideias de seus amigos?”; no capítulo 8 do volume do 6º ano, “Opinar com responsabilidade”, um dos **Fala aí!** propõe esta outra reflexão: “Você concorda com o ponto de vista de que os atletas que perderam as partidas devem ser ‘deixados em paz’? Por quê?”; outro boxe desse tipo, nesse mesmo volume, propõe o seguinte problema: “Há situações em que pessoas irritadas têm atitudes inaceitáveis para um bom convívio social, como cuspir em algo ou em alguém para se vingar de uma reclamação. Você conseguiria indicar outros casos em que algo parecido pode ocorrer? Por que ações assim são condenáveis?”.

Por meio desses boxes, os alunos são convidados, respectivamente, a refletir criticamente sobre situações do dia a dia em que são colocados diante da decisão de seguir uma opinião mais popular em seu grupo ou contestá-la; sobre o peso de obrigações contratuais, pressão nos esportes e conceito de derrota; sobre atitudes inaceitáveis para um bom convívio social republicano; sobre a posição que têm a respeito de *fake news*; sobre a necessidade de haver mecanismos de checagem de fatos; sobre investimentos financeiros na exploração de viagens espaciais; sobre como lidam com dinheiro. Note que, ainda que sejam de naturezas bem diferentes, as discussões apresentadas nesses boxes, que sempre convidam a uma exposição oral, têm em comum o fato de provocarem os estudantes a expor uma opinião pessoal, que revela seus valores. Sugerimos que proceda da seguinte maneira na condução desse trabalho com atitudes e valores:

1. Propicie que todos os estudantes se expressem livremente, desde que se coloquem de forma respeitosa e adequada, esperando sua vez de falar.
2. Organize as falas pedindo aos alunos que levantem a mão para se inscrever antes de proferir posições. Esteja atento aos estudantes que apresentam atitudes desrespeitosas com o grupo e aponte-as educadamente e, se for possível, em particular, depois do debate.
3. Ouça atentamente cada um dos estudantes e combine que toda a turma deverá fazer isso também.
4. Peça que um aluno comente a opinião do outro, estabelecendo, de forma adequada, argumentos e contra-argumentos consistentes e situados dentro dos limites da convivência republicana.
5. Verifique se há discordâncias e reforce a importância de o debate ser realizado de maneira democrática e pacífica.
6. Se algum aluno revelar atitudes e valores que desrespeitem direitos humanos, por exemplo, problematize e apresente contra-argumentos que levem à reflexão crítica. Por exemplo, se um estudante defende que é direito de um cidadão propagar *fake news* em suas redes sociais em nome da liberdade de expressão, convide-o a refletir sobre os limites das ações humanas, o que determinam as leis brasileiras e sobre os impactos que uma desinformação pode ter na coletividade.
7. Anote na lousa as ideias mais importantes e procure chegar a alguns consensos.

Se a sua turma for muito numerosa (por exemplo, com mais de 45 alunos), reúna-os em pequenos grupos de discussão, antes de abrir para o debate coletivo. Dessa forma, cada grupo apresentará à turma as principais ideias debatidas em pequenos comitês. O mais importante é você não perder seu papel de mediador qualificado.

11 A instauração de uma cultura de paz na escola precisa estar associada necessariamente a um trabalho cotidiano e constante do professor e da escola. Nesse sentido, procuramos, nesta coleção, inserir encaminhamentos que objetivam trabalhar essa cultura, sempre associados às atividades propostas nas sequências didáticas. Esses encaminhamentos estão, em geral, no “U” que compõe este MP. Sugerimos que os professores preparem suas aulas com antecedência para entrar em contato com esse conjunto de encaminhamentos.

12 No “U” que compõe este MP, relacionada objetivamente às atividades propostas na coleção, há uma série de encaminhamentos sobre a condução de discussões que estimulem a tolerância, ao chamar a atenção, por exemplo, para eventuais atitudes agressivas implícitas em ações. Os autores desta coleção optaram por esses encaminhamentos no “U” por os considerar mais produtivos para o professor.

Não se trata de convencer estudantes sobre posições pessoais do educador, mas de mostrar que determinados valores vão de encontro a uma convivência republicana, à democracia e aos direitos humanos, por isso precisam ser revistos. Procure apresentar pluralidade de pontos de vista, desde que todos eles estejam embasados nas ciências humanas ou naturais e em debates acadêmicos qualificados.

Planeje um conjunto de quatro ou cinco aulas logo no início do ano letivo para mapear atitudes e valores que os alunos já trazem e utilize outros **Fala aí!** e as atividades que compõem as sequências didáticas dos capítulos para trabalhar esses aspectos. O trabalho com atitudes e valores é realizado na coleção em vários contextos, e não somente por meio dos boxes **Fala aí!**.

Pensando ainda na construção da identidade do aluno do Ensino Fundamental – Anos Finais, além de trabalhar com atitudes e valores, é primordial, no caminho do que defende a CG 9, que ele exercite “a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” (BRASIL, 2018, p. 10). Esta coleção tem como um dos principais focos essa tarefa essencial para a construção de um projeto de vida saudável.

É nessa direção que, por exemplo, no capítulo 6 deste 7º ano, intitulado sugestivamente de “Quando se pode ser o outro”, os alunos exercitam a empatia e a cooperação por meio de uma forma de arte bastante propícia ao trabalho com a alteridade, o teatro. É assim que, na seção **Nosso texto teatral na prática**, os alunos partem de um miniconto, “A casa das bonecas”, de Heloísa Seixas, para a criação de um texto teatral formado por uma única cena. Essa produção é realizada em grupos e, depois, transformada em uma peça de teatro, viabilizada pelo passo a passo descrito na seção **E se a gente... encenasse nossa peça teatral?**.

Em outra seção, **Nossa campanha publicitária na prática** (que compõe a sequência didática do capítulo 6 do volume de 6º ano, “Vender produtos e ideias”), após os alunos analisarem alguns gêneros impressos e digitais da esfera publicitária, serão convidados a produzir, em grupos, anúncios (cujo suporte será o cartaz), *spots* e filmes para uma campanha publicitária. A ideia é que essa campanha possa persuadir colegas de escola e outros jovens a modificar um comportamento que prejudica a sociedade. Os alunos poderão convencer seu público-alvo a não sujar o transporte público, não pisar nas plantas dos jardins da cidade, não grudar chicletes nos móveis da escola, não escutar música alta sem fones de ouvido, entre outras atitudes prejudiciais à boa convivência entre as pessoas. Por sua temática, a produção se alinha a um exercício de cidadania e envolve princípios éticos e democráticos, além de indicar a utilização da linguagem para a promoção de ações que minimizem conflitos e promovam a revisão crítica de comportamentos inadequados.

No capítulo 3 do 9º ano, “Protagonizar”, os alunos têm a oportunidade, ainda, de estudar poemas utilizados pelos autores para protestar. Depois, na seção **Nosso poema-protesto na prática**, produzem cooperativamente um poema-protesto, tendo como referências poemas de artistas que ocupam lugares simbólicos bastante diversos como Ferreira Gullar e Márcia Wayna Kambeba. Os grupos são convidados, depois, a protestar contra o consumismo, o descaso com o meio ambiente, a condição dos refugiados, a violência, a falta de moradia para populações carentes, a imposição de padrões de beleza, a intolerância nas redes sociais, a circulação de desinformação, entre outros, sempre pensando na denúncia e

na “resolução de conflitos”, exercitando a empatia ao entrar em contato com problemas que não são necessariamente deles.

Lembramos, ainda, que a literatura é uma das formas de arte mais privilegiadas para desenvolver a empatia, seja para o leitor, que se depara com as alteridades construídas pelos autores, seja para o autor, que precisa construir personagens mergulhando, sem preconceitos, em seus universos singulares. É nessa direção que, no capítulo 5 do volume do 6º ano, “Contar e mostrar”, após lerem o comovente conto “Trem Fantasma”, de Moacyr Scliar (em que o narrador, um menino de dez anos, ajuda a mãe de um amigo de apenas nove anos que sofre de leucemia a preparar uma surpresa para o filho), os estudantes são convidados, na seção **Meu conto na prática**, a produzir um conto autoral cujo enredo deverá focalizar um(a) jovem trabalhador que vende flores em uma avenida de uma cidade grande brasileira e que se vê em uma situação crítica: o calor forte colocará em risco suas flores e elas poderão murchar antes de serem vendidas, o que o fará perder o dinheiro que gastou para adquiri-las.

Esses são apenas alguns exemplos que mostram, concretamente, como o trabalho com atitudes, valores, empatia, alteridade e cultura da paz<sup>13</sup> é desenvolvido nesta coleção.

Especialmente as produções textuais feitas pelos alunos nas seções **Meu/minha [nome do gênero] na prática** são também importantes para mapear os valores que os alunos trazem. Outras seções e boxes, como **E se a gente...?**, **Conversa com arte**, **Fora da caixa**, **Minha canção**, **Biblioteca cultural em expansão**, são, igualmente, excelentes oportunidades para desenvolver um trabalho sistemático e consistente com a formação da identidade de adolescentes de diferentes perfis e com a construção de sua percepção de ser social.

#### **Biblioteca do professor**

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Yves de La Taille é um psicólogo e pesquisador especialista em Psicologia Moral (área que estuda os processos mentais que levam o sujeito a legitimar ou não determinadas regras, princípios e valores morais). Segundo ele, o que diferencia moral de ética é que o primeiro conceito relaciona-se ao fenômeno social, enquanto o segundo é a reflexão filosófica ou científica sobre ele.

As abordagens de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg dos conceitos de moral e ética foram fundamentais para as pesquisas e reflexões sobre o tema feitas por La Taille nesse livro. Piaget foi um dos pioneiros na condução de estudos psicológicos sobre o desenvolvimento do juízo moral, servindo como referencial para grande parte dos estudos subsequentes. Ele defende que há um desenvolvimento do juízo moral infantil que não se restringe a uma interiorização passiva do que deve ser feito, mas sim que resulta de construções endógenas nas quais a criança, ao ter contato com o meio social, constrói novos significados dos valores, princípios e regras que são apresentados. Tal processo, por sua vez, é dependente das estruturas mentais já consolidadas pela criança. Assim, para Piaget, há três estágios que caracterizam a moral da criança: anomia, heteronomia e autonomia.

13 Reiteramos que no “U” de cada volume, há um conjunto de orientações contextualizadas sobre como trabalhar com os estudantes o desenvolvimento da empatia, cooperação, valorização da alteridade, pensando na instauração de uma cultura de paz na escola (e, por consequência, na sociedade).

## • Saúde mental na adolescência

Como enfatizamos, a BNCC nos lembra de que os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais “inserir-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (BRASIL, 2018, p. 60), e, de acordo com o que discutimos neste MP, nessa etapa do desenvolvimento, os estudantes são complexos: amam e odeiam intensamente, sofrem, riem, choram...

Como vimos com Calligaris (2009), esses jovens vivem sob uma espécie de “moratória”, têm sentimentos conflituosos e comportamentos reativos e carregam uma certa obrigação de ser felizes; vimos também com Siegel (2016) que não são os “hormônios em fúria [que] fazem com que [essas pessoas de 12 a 24 anos] ‘enlouqueçam’ ou ‘percam a cabeça’”, mas “o resultado de alterações no desenvolvimento do cérebro” (SIEGEL, 2016, p. 7) e, segundo o psiquiatra, essas “alterações cerebrais durante os primeiros anos da adolescência estabelecem quatro qualidades da mente” (SIEGEL, 2016, p. 12): “busca por novidades”, “engajamento social”, “aumento da intensidade emocional”, que “dá uma vitalidade maior à vida”, e “exploração criativa” (SIEGEL, 2016, p. 13-14).

Para lidar com esse turbilhão complexo, a escola precisa ser um ambiente seguro e saudável que privilegie a promoção do bem-estar de crianças, adolescentes, educadores e demais funcionários. É essencial, por isso, que estejamos todos atentos à saúde mental de nossos pré-adolescentes e adolescentes, sobretudo neste contexto em que os alunos ainda estão bastante afetados psicologicamente pela pandemia da covid-19, iniciada em 2020<sup>14</sup>.

### Saúde mental na pandemia de covid-19

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil (UNICEF BRASIL, 2021),

[...] calcula-se que, globalmente, mais de um em cada sete meninos e meninas com idade entre 10 e 19 anos viva com algum transtorno mental diagnosticado. Quase 46 mil adolescentes morrem por suicídio a cada ano, uma das cinco principais causas de morte nessa faixa etária”. (UNICEF BRASIL, 2021).

De acordo com a diretora executiva do Unicef, Henrietta Fore, Foram longos 18 meses para todos nós – especialmente para as crianças e adolescentes. Com *lockdowns* nacionais e restrições de movimento relacionados à pandemia, as meninas e os meninos passaram anos indelévels de sua vida longe da família, de amigos, das salas de aula, das brincadeiras – elementos-chave da infância. (UNICEF BRASIL, 2021).

### Fatores protetivos

O Fundo considera como fatores protetivos que podem reduzir o risco de transtornos mentais de crianças e adolescentes “cuidadores amorosos, ambientes escolares seguros e relacionamentos positivos com colegas” (UNICEF BRASIL, 2021, grifos nossos). O Unicef reforça a necessidade de haver investimento em

[...] serviços públicos de qualidade [...], incluindo programas parentais que promovem cuidados responsivos e de atenção integral, e **garantia de que as escolas apoiem a saúde mental por meio de serviços de qualidade e relacionamentos positivos** [...]. (UNICEF BRASIL, 2021, grifos nossos).

Além disso, é necessário haver preparo de “pais, familiares, cuidadores e educadores para abordar o tema da saúde mental como parte da saúde integral” (UNICEF BRASIL, 2021, grifos nossos).

A entidade ainda destaca que é necessário

Quebrar o silêncio em torno da saúde mental, fomentar a cultura da escuta sem julgamentos – escuta empática – promovendo uma melhor compreensão da saúde mental e levando a sério as experiências de crianças, adolescentes e jovens. (UNICEF BRASIL, 2021).

Mas, afinal, o que significa promoção de saúde mental? A Organização Mundial de Saúde (OMS) define como saúde mental o estado de bem-estar no qual o sujeito é capaz de usar suas próprias habilidades para recuperar-se do estresse rotineiro, ser produtivo e contribuir com sua comunidade (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). A saúde mental está ligada a diferentes dimensões humanas: ao pensamento, aos sentimentos e à afetividade, à capacidade criadora, às condições e às manifestações desses aspectos na vida. A promoção de saúde está relacionada a uma concepção de bem-estar geral, de qualidade de vida, de acesso às condições básicas da existência – o que é um enorme desafio em nosso país.

As práticas e atitudes de promoção de saúde e prevenção ao sofrimento psíquico, no que tange ao combate a fenômenos como a violência autoprovocada (automutilação e suicídio) e ao *bullying*, envolvem cuidados e propostas de atividades dirigidas a todos os atores que compõem a instituição escolar. Nessa perspectiva, é importante considerar que estudantes, professores, coordenadores, diretores, colaboradores administrativos, assistentes de pátio, profissionais da limpeza, da cantina e da portaria fazem parte desse sistema e devem ser considerados agentes e receptores de qualidade de vida e de bem-estar na escola.

### Violência autoprovocada

A OMS subdivide a violência autoprovocada em dois tipos: comportamento suicida e agressão autoinfligida (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídios propriamente ditos. A agressão autoinfligida ou autoagressão inclui os atos de automutilação.

O suicídio é uma questão de saúde pública e de relevância mundial. Ao contrário do que se pode pensar, construir programas e ações de prevenção, abordar o tema e falar sobre ele são fatores protetivos do comportamento suicida. Portanto, ações preventivas na escola promovem um ambiente favorável ao desenvolvimento da saúde emocional das crianças e dos jovens.

14 Segundo o site do Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil (UNICEF BRASIL),

Enquanto a covid-19 está perto de chegar a seu terceiro ano [em 2022], o impacto sobre a saúde mental e o bem-estar de crianças e jovens continua pesando muito. Segundo os últimos dados disponíveis do Unicef, globalmente, pelo menos uma em cada sete crianças foi diretamente afetada por *lockdowns*, enquanto mais de 1,6 bilhão de crianças sofreram alguma perda relacionada à educação. A ruptura com as rotinas, a educação, a recreação e a preocupação com a renda familiar e com a saúde estão deixando muitos jovens com medo, irritados e preocupados com seu futuro. Por exemplo, uma pesquisa *on-line* na China no início de 2020, citada no relatório Situação Mundial da Infância 2021, indicou que cerca de um terço dos entrevistados relatou sentir medo ou ansiedade. (UNICEF BRASIL, 2021).

A automutilação ou *cutting* (do verbo *cortar*, em inglês) é uma prática que consiste em ferir o próprio corpo. É mais comum que tal comportamento ocorra na adolescência. Os cortes são geralmente feitos em regiões do corpo ocultas pelas roupas, como barriga, coxas e braços.

Em geral, jovens que cometem automutilação podem sofrer violências recorrentes (*bullying*, *cyberbullying* – sobre os quais trataremos adiante) e apresentar transtornos mentais (ansiedade, depressão), e é comum narrarem que o sofrimento físico advindo dos cortes “alivia” a dor emocional e a angústia. Machucar-se e criar cicatrizes são compreendidos como uma forma de se expressar.

A Lei nº 13.819, promulgada em 26 de abril de 2019, institui, no artigo 2º, a “estratégia permanente do poder público para a prevenção desses eventos e para o tratamento dos condicionantes a eles associados” (BRASIL, 2019a, p. 1). A regulamentação da política nacional brasileira de prevenção da automutilação e do suicídio determinou a oferta de serviço de atendimento telefônico gratuito e sigiloso destinado a pessoas em sofrimento psíquico.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: “*prevenção primária*” – um conjunto de ações que visam evitar a ocorrência; “*prevenção secundária*” – ações que promovem a interrupção de alguns casos evidentes; “*prevenção terciária*” – após a situação instalada, são tomadas ações de tratamento e providências<sup>15</sup>.

As ações de *prevenção primária* são essenciais no contexto escolar, em que se deve priorizar promoção de saúde mental e construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento dos estudantes. As ações de *prevenção secundária* e *terciária*, por sua vez, ocorrem na intervenção em casos de violência autoprovocada (automutilação e suicídio). São formas de abordar individual ou coletivamente alunos que vivenciaram situações dessa natureza.

#### Pode falar

Com o objetivo de contribuir para a saúde mental e o bem-estar dos adolescentes e jovens brasileiros, o Unicef lançou o **Pode falar**, destinado a pessoas de 13 a 24 anos. Esse canal conta com a parceria de organizações da sociedade civil e empresas especializadas em saúde mental. Ele funciona de forma segura (anônima e gratuita) por meio de um *chatbot*, acessado em: <https://podefalar.org.br/> (acesso em: 30 abr. 2022). O **Pode falar** oferece conteúdo confiável, como depoimentos de adolescentes e jovens que superaram situações complexas, e espaço de acolhimento individual.

### O que o professor e a escola podem fazer em relação ao tema do suicídio?

A OMS estabelece uma série de orientações de prevenção ao suicídio e editou um manual para nortear a prática de atenção primária: **Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária**<sup>16</sup>. Nesse documento, há orientações para prevenção e ressalta-se a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

15 No próximo tópico (*Bullying*), trataremos com mais detalhes das ações de prevenção primária, secundária e terciária.

16 ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária**. Genebra (Suíça): 2000. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Prevencao-Suicidio-Manual-Profissionais-Saude.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Todas as pessoas que compõem a comunidade escolar precisam estar conscientes da importância das atitudes de cuidado. Não banalizar a fala do aluno que expressa algum sofrimento é o primeiro ato de prevenção a esse tipo de violência autoprovocada. Por exemplo, quando o estudante disser: “Eu estou cansado da vida” ou “Não há mais razão para eu viver”, ele precisará ser acolhido e ouvido, jamais ignorado. Se o professor não se sentir confortável para tal tarefa, deverá pedir ajuda e encaminhar essa conversa para alguém da escola que julgue mais capaz, como um coordenador ou o diretor.

O manual da OMS descreve atitudes importantes no contexto da comunicação com uma pessoa que apresenta a chamada “ideação suicida”: ouvir atentamente; ficar calmo; empatizar com os sentimentos da pessoa; dar mensagens não verbais de aceitação e respeito; expressar respeito pelas opiniões e valores da pessoa; conversar honestamente e com autenticidade; mostrar preocupação, cuidado e afeição; focalizar nos sentimentos da pessoa (OMS, 2000, p. 14).

O material também lista atitudes que devem ser evitadas ao se comunicar com a pessoa que apresenta “ideação suicida”: interromper com frequência; ficar chocado ou muito emocionado; dizer que está ocupado; tratar a pessoa de maneira que a coloque em uma posição de inferioridade; fazer comentários invasivos e pouco claros; fazer perguntas indiscretas (OMS, 2000, p. 14).

Após intervir por meio de uma conversa inicial, dependendo da gravidade, em caráter de urgência, o professor ou outro profissional da escola deverá encaminhar o aluno para ser atendido por profissionais de saúde em ambulatórios especializados, como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPs) e as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e para o Conselho Tutelar – segundo estabelece a Lei nº 13.819 (BRASIL, 2019a). Além disso, deve-se relatar a situação para a família do estudante e garantir que ele não fique em desamparo. É importante que o professor acompanhe e mantenha vínculo e postura de apoio. Conversar com o estudante em intervalos regulares, estabelecendo combinados que possam aliviar estresse, é um fator protetivo importante. Você poderá também rever formatos e períodos de avaliação.

Quando houver uma situação extrema, em que um estudante cometa suicídio, é necessário que a escola também atue com os demais alunos. O conjunto de ações realizadas nessa situação é denominado *posvenção*. Tal termo foi introduzido no Brasil a partir dos estudos de Karen Scavacini (2011-2018).

A *posvenção* consiste em um conjunto de atividades, intervenções, suportes e assistências apropriadas após o suicídio cometido, com o objetivo de auxiliar os estudantes, ou seja, apoiar as pessoas com a vida afetada pela tragédia. A ideia é intervir nos amigos, irmãos, pais, professores, colegas da escola e buscar estratégias para desenvolver resiliência e postura de enfrentamento de problemas para que eles possam viver com menos estresse e maior produtividade (SCAVACINI, 2018).

Além da promoção de um ambiente favorável à saúde mental, os professores e a escola devem propor atividades que privilegiem fatores protetivos e desenvolvam competências socioemocionais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, em diálogo com o que preconiza a BNCC.

## Biblioteca do professor

Site do Centro de Valorização da Vida (CVV). Disponível em: <https://www.cvv.org.br/>. Acesso em: 3 maio 2022.

O CVV presta serviço voluntário e gratuito de apoio emocional e prevenção ao suicídio a todas as pessoas que precisam conversar, sob total sigilo e anonimato, pelo telefone 188 ou pessoalmente.

## Bullying

Infelizmente, a violência na escola faz parte da vida de muitos educadores e alunos. Conflitos interpessoais, danos ao patrimônio público e ações criminosas são algumas formas de violência. As ações violentas às vezes extrapolam a competência da instituição escolar e devem ser sanadas com auxílio de outras instituições, como o Conselho Tutelar e até mesmo intervenção policial.

A prática de violência denominada *bullying*, palavra da língua inglesa sem termo equivalente na língua portuguesa, diz respeito a um conceito bem complexo e passou por diversas reflexões desde as décadas de 1970-1980, sobretudo com os estudos de Dan Olweus, psicólogo sueco-norueguês, professor-pesquisador na Universidade de Bergen (Noruega).

Atualmente, o *bullying* é definido como ato de intimidação sistemática ocorrida principalmente na esfera escolar. A prática de *bullying* envolve um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação evidente, tomadas por um ou mais alunos contra seu(s) colega(s), causando dor e sofrimento ao outro.

Na maioria das vezes, o *bullying* envolve os seguintes atores: autores (agressores), alvos (vítimas) e espectadores (plateia) dessa agressão. As professoras Tognetta e Vinha (2008) defendem que os termos *autores* e *alvos* são mais precisos para definir os envolvidos nos processos de *bullying* do que *agressores* e *vítimas*, uma vez que tanto um personagem como outro precisam ser ajudados.

Em muitos casos, os autores escolhem seus alvos utilizando como critério a desigualdade de poder (diferenças socioeconômicas, culturais, religiosas, de idade etc.). Essa escolha também pode se dar por características físicas e psicológicas específicas, como a timidez do alvo, especificidades na fluência verbal (gagueira, por exemplo), etnia, peso, altura, modo de se vestir, entre outras.

As humilhações praticadas pelos autores contra seus alvos podem vir tanto de meninas como de meninos e, em geral, manifestam-se de formas diferentes. É mais fácil de identificar quando há meninos autores de *bullying*, pois a interação costuma ser evidente, sendo mais agressiva, baseada em xingamentos, gritos, empurrões, violência física etc. Já as meninas, de maneira geral, costumam manifestar o *bullying* de forma mais sutil, com boatos, olhares, risadas e exclusão social (LOPES NETO, 2005).

Não é incomum que os alvos se tornem autores quando encontram alguém mais frágil do que eles. Tal mecanismo costuma ocorrer porque o alvo pode buscar uma compensação psicológica e um desejo de pertencer a determinado grupo de autores. A hostilidade costuma ser cíclica e, em alguns casos, torna-se uma forma de relação social entre jovens de determinados grupos.

No *bullying*, os espectadores também são considerados autores da violência. Tognetta e Vinha (2008) apontam que eles podem ser classificados de duas formas: ativos ou passivos.

Os ativos se tornam uma espécie de plateia que contribui para a agressão, expressando incentivo ao *bullying* por meio de palavras, risadas e olhares. Os passivos, diferentemente, são silenciosos e não têm iniciativa para manifestar oposição nem concordância. O silêncio da plateia pode ocorrer por razões como o medo de ser o próximo alvo dos autores, a falta de empatia ou simplesmente a não percepção de que o ato é uma violência ou injustiça.

Com a popularização dos meios digitais, a prática de intimidação sistemática tem ocorrido com frequência também por meio da internet. Essa modalidade virtual, o *cyberbullying*, ocorre majoritariamente pelos *smartphones*, aparelhos que possibilitam acesso às redes sociais. Como se sabe, esses dispositivos móveis costumam conter uma série de aplicativos, além de enviar mensagens instantâneas e de possuir câmeras fotográficas e filmadoras.

O *cyberbullying* expõe muito mais o alvo ao cenário público e extrapola o ambiente institucional da escola. Os estudos sobre *bullying* foram significativamente ampliados após o surgimento dessa modalidade de violência virtual. A legislação brasileira, por meio da Lei nº 13.185, promulgada em 6 de novembro de 2015, instituiu o **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*)**.

O *bullying* é um assunto emergente que exige atitudes de cuidado por parte de toda a comunidade escolar. Prevenção e intervenção são essenciais, apresentam interfaces e importante intersecção. Trabalhos que atravessam as práticas pedagógicas cotidianas aliados ao desenvolvimento de uma cultura de paz são meios de promoção de um ambiente saudável dentro do espaço escolar. Nessa concepção, em lugar de programas de intervenção que privilegiam a reação ao *bullying*, a escola pode investir em ações preventivas. Com isso, tanto o comportamento violento dos alunos como suas consequências podem ser evitados.

A perspectiva preventiva está relacionada ao controle dos fatores de risco que antecedem o problema. Como visto anteriormente, segundo Estanislau e Bressan (2014), a prevenção atua em diferentes fases: primária, secundária e terciária.

A **prevenção primária** consiste em um conjunto de iniciativas que têm como objetivo evitar a ocorrência de *bullying*:

- promoção de um ambiente de escuta respeitosa entre os estudantes que privilegie uma cultura de paz;
- utilização de sequências didáticas em que se privilegie a vivência e a apreciação de diferentes linguagens artísticas (como as que propomos, por exemplo, nas seções **Conversa com arte** e **Minha canção**);
- criação dos chamados "**círculos de qualidade**"<sup>17</sup>, tipo de assembleia que consiste em promover a identificação, análise e resolução de um problema comum. Faça um levantamento com a turma de um problema que atinja toda a comunidade escolar e sugira, em um segundo momento, a análise dessa questão e a proposição de formas de resolução dela. Incentive o envolvimento de todos os alunos. Divida a turma em pequenos grupos e peça que analisem o problema detectado. Os estudantes, nesse momento, produzem um documento, enumerando ações práticas para a resolução do problema comum. Depois, abra para um debate, lendo para todo o grupo

17 Estratégia baseada em Tognetta e Vinha, 2008.

as ideias produzidas. Finalize estabelecendo combinados e ações para solucionar a questão posta pelo grupo;

- criação de agremiações de estudantes.

A **prevenção secundária** consiste em ações que promovem a interrupção de casos evidentes: trabalho com textos e filmes/séries com temas que envolvam conflitos e disputas; planejamento de sequências didáticas e aulas com temas que envolvam *bullying* e *cyberbullying*; promoção da **Ajuda entre Iguais** ou **Sistema de Apoio entre Iguais/SAI** – formação de um grupo de crianças ou adolescentes que atuem como conselheiros e ajudem seus pares que sofrem *bullying*, acolhendo-os em suas dificuldades (TOGNETTA, VINHA, 2008, p. 17).

A **prevenção terciária** é um conjunto de ações de tratamento e providências promovidas após a situação instalada: intervenção social; intervenção nos autores (atividades que estimulem a cooperação dos estudantes nos espaços de convivência, como as propostas nas seções **Fora da caixa**, **Minha canção** e **Conversa com arte**); intervenção nos alvos (propostas de estratégias de desenvolvimento da assertividade para vítimas e exercícios de habilidades sociais que podem reforçar a autoestima das vítimas para que elas se defendam de seus agressores).

#### Biblioteca do professor

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

A autora apresenta uma série de propostas bem simples e acessíveis para a mediação de conflitos no contexto escolar.

Como esta coleção foi inteiramente concebida para falar com e sobre os pré-adolescentes e adolescentes, há nela, como já mencionamos, uma série de oportunidades para a promoção de debates e de bate-papos (em **Fala aí!**, **E se a gente...?**, **Conversa com arte**, **Fora da caixa**, por exemplo), estratégias importantes para a promoção de uma escuta ativa e respeitosa por parte dos estudantes e para a realização de ações colaborativas, ligadas à expressão artística e cidadã. Sugerimos que você não deixe de utilizar esses momentos para garantir um espaço de bem-estar que contribua para a instauração da saúde mental de todos. A escola precisa ser um espaço em que o aluno tenha certeza de que vai encontrar justiça, diálogo, lazer, arte e debate.

Um trabalho específico e direto sobre como o fenômeno *bullying* está presente nesta coleção é o capítulo 3 deste 7º ano, "Um bate-papo planejado", em que o texto central é uma entrevista com uma jovem que relata ter sofrido *bullying*. A ideia é que, enquanto estudam o gênero entrevista, os alunos possam refletir sobre esse tipo específico de violência, relacionando-o a outra categoria de desrespeito aos direitos humanos e conhecer formas diferentes de falar disso. Nessa sequência didática, é proposto aos alunos, na seção **E se a gente... discutisse uma campanha publicitária?**, que falem a respeito de uma campanha publicitária do Ministério Público do Estado da Bahia ("*Bullying*: você sabe de que lado ficar"), depois eles leem a transcrição do trecho de uma entrevista feita pelo apresentador Serginho Groisman com uma vítima de *bullying*. No boxe **Fala aí!**, que também compõe a sequência, os alunos debatem a convivência com atitudes inadequadas.

## • Compreender para interferir na realidade – os TCTs

Como se sabe, a primeira CG da Educação Básica da BNCC propõe que os conhecimentos historicamente construídos pelos estudiosos das quatro áreas do conhecimento estejam a serviço do entendimento e da explicação da realidade. O mesmo se dá com a primeira e a segunda CEL, que defendem que a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens sirva para a significação da realidade dos alunos e que o conhecimento e a exploração dessas práticas de linguagem contribuam concretamente para os aprendizes ampliarem sua participação na vida social, interferindo na construção de uma sociedade melhor para todos, ou seja, mais democrática, justa e inclusiva.

O fato de serem essas as competências que abrem os quadros de competências gerais e específicas da Base já sugere a vocação desse documento: garantir que os currículos das escolas brasileiras se conectem de forma direta com o mundo, com a realidade que cerca os alunos e seus professores.

A BNCC também reforça que não basta os estudantes adquirirem saberes (conhecimentos, habilidades e valores); é necessário que eles saibam o que fazer com esses saberes, ou seja, que sejam capazes de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para trabalhar, de forma cidadã, na resolução de questões complexas da vida. A Base defende, portanto, que a escola não fique apartada da vida real. Ela precisa formar alunos motivados e engajados<sup>18</sup>, que se sintam capazes de atuar sobre suas realidades e sobre a realidade do mundo porque as conhecem e as discutem cotidianamente com seus colegas e professores nas aulas.

Para tratar da realidade de forma significativa, é necessário que o currículo das escolas contemple, nas várias áreas do conhecimento, temas contemporâneos. Nessa direção, a Base defende que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p. 19).

No documento **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de Práticas de Implementação** (BRASIL, 2019b) defende-se que é essencial que

[...] a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano [...]. (BRASIL, 2019b, p. 4).

Esse mesmo documento organiza os TCTs em seis macroáreas temáticas, devidamente articuladas pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental e Temas Transversais da Educação Básica, no Ministério da Educação, da seguinte forma:

18 A BNCC trata de engajamento e motivação nas p. 16 e 17 (BRASIL, 2018).



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Nesta coleção, que parte da proposta de vivências concretas de **experiências** pelos alunos por meio da(o) mobilização/desenvolvimento de competências e habilidades, as CEL 1, 2, 3 (que se articulam com as CG 1, 2, 3) são desenvolvidas, de forma transversal, produtiva e contextualizada como propõe o documento **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC – Proposta de Práticas de Implementação** (2019b).

Corroborando a ideia de que um livro didático só tem sentido na atualidade se ele se comunica com o mundo real, por meio das **experiências** propostas por esta coleção, os estudantes que utilizarem este volume do 7º ano poderão entrar em contato com os TCTs listados a seguir.

TCTs	
Capítulo 1 Quando o mundo fica estranho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
Capítulo 2 Registrar o que acontece	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Vida familiar e social</li> </ul>
Capítulo 3 Um bate-papo planejado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso</li> </ul>
Capítulo 4 Versos que contam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Saúde</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
Capítulo 5 Opinar com consistência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
Capítulo 6 Quando se pode ser o outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> <li>• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>

TCTs	
<p><b>Capítulo 7</b> Falar para muita gente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Saúde</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
<p><b>Capítulo 8</b> Viajar é preciso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Meio ambiente</li> </ul>

Com isso, os estudantes são capazes de mobilizar “[...] conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), como preconiza a Base.

### • **Experienciar o mundo**

Parte significativa do documento da BNCC se ocupa de defender que as escolas têm o papel de garantir que os jovens sejam protagonistas de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Para isso, no Ensino Fundamental – Anos Finais, “[...] é importante **fortalecer a autonomia** desses adolescentes [...]” (BRASIL, 2018, p. 60). Também é recorrente na Base a ideia de que é necessário que os professores proporcionem experiências e processos que garantam essas “aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BNCC, 2018, p. 463). A Base ainda afirma que a escola precisa ser um ambiente em que os alunos estejam “[...] abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.” (BRASIL, 2018, p. 482).

Pensando no pré-adolescente que ingressa no 6º ano e no adolescente que finaliza, no 9º ano, o Ensino Fundamental, a BNCC, como já afirmamos, nos lembra da singularidade e das especificidades do estudante dessa etapa de desenvolvimento e de como a escola deve considerar, em suas práticas, tais complexidades. Nessa direção, a BNCC defende que é

[...] no ambiente escolar que os jovens podem **experimentar**, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473, grifo nosso).

Nota-se, portanto, que a ideia de *experiência* tem primeiro plano na Base e no novo tipo de educação a que ela propõe que os adolescentes brasileiros tenham acesso. Abordaremos a seguir o conceito de **experiência** com o qual dialogamos e, mais adiante, explicaremos a forma como ele se concretiza nesta coleção.

Em 2001, o professor Jorge Larrosa Bondía (Universidade de Barcelona, Espanha) proferiu, no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, uma conferência que já se tornou um clássico entre os educadores brasileiros. Em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Larrosa investiga o termo **experiência** e dá pistas importantes para os educadores sobre a relevância desse modo de viver. Segundo o educador espanhol, sobretudo na contemporaneidade tão inundada pela informação, nem toda vivência pode ser considerada uma **experiência**. “A experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p. 21), porque ela tem o poder de nos atravessar de maneira intensa e, eventualmente, de transformar nosso olhar ou nossa postura no mundo. A experiência, dessa forma, “não [é] o que se passa, não [é] o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). O ato de experienciar, para Larrosa como se vê, é absolutamente pessoal, jamais impessoal.

A escola, instituição inserida em um mundo cada vez mais acelerado, tem proporcionado, sabemos, escasso tempo de parada, de suspensão, de reflexão e, sobretudo, de escuta ativa. Muitas vezes, o estudo de um conto em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, serve apenas para ensinar determinados elementos estáveis do gênero textual e não há espaço para que os estudantes construam uma relação afetiva com o que leram, falem sobre o que leram, escrevam sobre o que pensaram, ou não há tempo para que eles dividam com seu professor e colegas os temas do texto que os atravessaram e que os ajudam a entender quem eles são no mundo. Ler literatura, nesse caso, restringe-se apenas a decodificar e classificar. Isso não é uma **experiência**, na visão de Larrosa (tampouco na dos autores desta coleção).

O contato dos estudantes com a riqueza de um poema, em uma aula de Língua Portuguesa, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendem – para esquecer na semana seguinte – é que um poema, se não for em prosa, é estruturado, em geral, em versos e estrofes, que versos podem ser brancos ou com rimas, que podem seguir uma métrica ou ser livres, que o eu lírico é a voz que se expressa no poema.

Algo muito diferente de o aluno ler, como farão neste volume do 7º ano, no capítulo 4, “Versos que contam”, produções variadas como “O espelho na entrada”, do poeta grego Konstantinos Kaváfis, um verbete que trata do mito de Narciso, “O discípulo”, conto de Oscar Wilde, “Bolo de laranja”, poema de Alice Sant’Anna, e poemas que circulam nas redes sociais, como os do artista brasileiro conhecido como AKAPoeta, não apenas para (no caso dos poemas narrativos citados) resgatar e sistematizar características desse gênero textual, mas para discutir de que forma um mito como o de Narciso se transforma em poema e conto e fala muito sobre como os seres humanos funcionam psiquicamente; para entrar em contato com as tensões que envolvem as relações interpessoais; para falar sobre as consequências do uso excessivo do celular; para, em grupos, elaborar uma apresentação em vídeo de um poema narrativo, usando diferentes recursos como texto verbal escrito, lido ou declamado, fotografias, figuras geométricas, cores, fundo musical etc.; para, finalmente, em grupos, os alunos escolherem uma obra que esteja em conexão com as outras sugeridas pelos autores da coleção, considerando que a trilha indica obras que tratam de temas do cotidiano.

Nessa direção, Larrosa nos lembra de que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Acreditamos que os estudantes só desenvolverão determinadas competências e habilidades em uma escola verdadeiramente aberta à **experiência**, que possibilite que os alunos se “exponham”. Larrosa chama nossa atenção para este fato:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA, 2002, p. 25).

É nessa direção que, no já citado capítulo 4 deste volume do 7º ano, por exemplo, o aluno se “ex-põe”, convidado pelo boxe **Fala aí!**, discutindo com os colegas se os adolescentes de hoje – como ele – estão ou não excessivamente preocupados com sua imagem.

As competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 65) sugerem que a escola precisa criar oportunidades para que os alunos possam exercitar sua autoria, por meio da “expressão de subjetividades” (CEL 1), do partilhamento e expressão de “experiências, ideias e sentimentos” (CEL 3), da participação de “práticas diversificadas, individuais e coletivas” (CEL 5) e do desenvolvimento de “projetos autorais e coletivos” (CEL 6). Essas noções, em nosso entender, estão diretamente ligadas à ideia de **experiência**. O aluno só se torna autor de seus projetos se pode, ainda que mediado por um professor, **experienciá-los** também de forma individual, particular, autônoma.

Nessa direção, Larrosa afirma que

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2002, p. 27).

A escola precisa, por isso, ser o espaço da coletividade, mas sem perder de vista o individual, pois “[...] o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para garantir essa autoria, a coleção é atravessada por seções e boxes como **E se a gente...?**, **Conversa com arte**, **Fora da caixa**, **Minha canção**, **Fala aí!**, **Desafio de linguagem**, **A língua nas ruas**, **Investigue**, **Biblioteca cultural em expansão**. Neste volume do 7º ano, por exemplo, no capítulo 6, “Quando se pode ser o outro”, os alunos entram em contato com o rico universo do teatro e de

suas possibilidades em relação ao desenvolvimento da empatia, da alteridade, da cooperação e realizam uma encenação. Depois, na seção **Fora da caixa**, são incentivados a escrever uma carta para a direção da escola solicitando autorização para ir ao teatro, custeados pela instituição, o que proporciona outro tipo de *experiência*, o exercício político da cidadania e da democracia.

Relembramos, também, na esteira das concepções de Larrosa, que em uma escola devem conviver os **experimentos** (que simulam as práticas científicas) e a **experiência**, cada um com seus ganhos, porque, segundo o autor,

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p. 28).

Reforçamos, ainda, que até mesmo os títulos dos capítulos do livro foram intencionalmente planejados já se pensando em uma perspectiva de convite do aluno à **experiência**. Assim, um capítulo como o 7 do 7º ano não tem como objetivo primordial levar o aluno a tornar-se um palestrante renomado, embora a palestra seja um dos gêneros em foco. Esse capítulo, sugestivamente intitulado “Falar para muita gente”, propõe um conjunto de reflexões e ações, sempre ancoradas nas inúmeras potencialidades da linguagem, que serão vividas pelos estudantes para que eles aprendam a apresentar-se em situações de fala pública de forma segura, consistente, coerente, ética e responsável. É por isso que escolhemos agrupar esses conjuntos de experiências nas sequências didáticas com títulos convidativos como “Quando o mundo fica estranho” (Capítulo 1), “Opinar com consistência” (Capítulo 5), “Quando se pode ser o outro” (Capítulo 6), entre outros exemplos do 7º ano.

Outro exemplo que pode ilustrar de que forma as **experiências** concorrem para que os alunos protagonizem e problematizem a sua própria realidade na coleção é o Capítulo 6 do 9º ano, que, novamente, não tem como objetivo central fazer com que os estudantes aprendam a escrever com perfeição um conto psicológico. Esse capítulo, intitulado provocativamente “O mundo de dentro”, intenciona que um conto como “Medo”, de João Anzanello Carrascoza, seja caminho para trabalhar a subjetividade por meio da exploração da linguagem. Nesse sentido, a sequência de atividades propostas nas seções e nos boxes convida os estudantes a gravar um *audiobook* com os próprios recortes interpretativos do que leram; a acessar um *webinar* sobre adolescência e saúde mental para tomar notas e fazer esquemas com os dados apresentados pelas palestrantes; a relacionar o tema desse vídeo com o conto de Carrascoza; a retextualizar a narrativa, elaborando e representando um texto teatral para refletir acerca da situação vivida pelo personagem, tendo em vista mais de uma perspectiva.

Em outro momento da sequência, os alunos leem mais um conto psicológico, dessa vez “Tentação”, de Clarice Lispector, e são

convidados a explorar a representação do tempo na narrativa, aspecto muito relevante no subgênero que está em foco; posteriormente, estudam as orações adjetivas, importante recurso linguístico para a caracterização. Depois, os estudantes são convidados a acessar “o mundo de dentro” deles por meio de uma produção textual que enfoca uma situação típica do universo adolescente. Por fim, entram em contato com outra forma de arte que, assim como o conto, pode abrir possibilidade de uma “leitura” de seu interior a partir dos elementos exteriores, a escultura.

#### Larrosa Bondía

Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: **Imagens do outro** (Vozes, 1998) e **Pedagogia profana** (Autêntica, 1999).

### III. O componente Língua Portuguesa

#### • Linguagem: esse objeto tão complexo

Diferentes concepções de língua e linguagem sustentaram e sustentam as diversas perspectivas do ensino de língua na escola ao longo do tempo. Para que você, professor, conheça melhor a atual proposta de ensino de língua materna e nela **se reconheça**, lembraremos algumas considerações feitas por Soares (1988) e outros teóricos sobre essas diferenças de abordagem.

É sabido que até os anos 1960 predominou a visão de linguagem como um sistema, de acordo com a qual o ensino da língua materna (português) teria como função, fundamentalmente, possibilitar aos alunos o (re)conhecimento das regras de funcionamento das variedades urbanas de prestígio. Esse reconhecimento se dava, quase sempre, exclusivamente pelo ensino de gramática e pelo contato com textos literários nos quais se buscava, predominantemente, reconhecer estruturas linguísticas. Ressalte-se que a realidade histórica em que essa concepção de língua e linguagem se fazia presente e o ensino do português nela inspirado não eram, segundo Soares (1988), incoerentes tampouco inadequados a uma escola que se destinava, predominantemente, a alunos das camadas privilegiadas da população, isto é, àqueles que de certo modo já dominavam os padrões culturais e linguísticos (a variante socialmente prestigiada) valorizados na instituição escolar.

A segunda maneira de conceber a linguagem, ainda conforme Soares, desenvolveu-se entre os anos 1960 e 1970 e perdurou até a década de 1980. Nessa visão, a linguagem era compreendida como instrumento de comunicação, e a escola tinha como principal objetivo de ensino da língua materna favorecer o desenvolvimento, por parte dos estudantes, das habilidades de expressão (emissão e codificação) e compreensão (recepção e decodificação) das mensagens. Nesse novo contexto, a gramática perdeu seu prestígio – surgiu a polêmica sobre ensiná-la ou não na escola – e foi, de certo modo, substituída pela “teoria da comunicação”. Ainda de acordo com Soares, “[...] já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – ao uso da língua”

(Soares, 1998, p. 57). Para Clare (2002, p. 3), nesse momento histórico a proposta educacional passou a ser condizente com a expectativa de fornecimento de recursos humanos que possibilitassem ao governo realizar a pretendida expansão industrial. E, segundo Barros-Mendes (2005), os objetivos se tornaram utilitários: tratava-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio do uso e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Nessa época, a denominação da disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” transformou-se em “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais e em “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries seguintes do então 1º grau (Lei nº 5.692; BRASIL, 1971).

Tal concepção de língua deixou de encontrar apoio na segunda metade da década de 1980, tanto no contexto político e ideológico, agora marcado pelo processo de redemocratização do país, como nas novas teorias linguísticas em voga. A denominação da disciplina “Comunicação em Língua Portuguesa” foi abandonada e retomou-se o “Português”. Os livros didáticos, que já tinham incorporado o texto para o ensino da língua, ampliaram seu referencial teórico e passaram a se orientar por uma nova concepção de linguagem:

[...] uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso [...], que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais históricas de sua utilização. (SOARES, 1998, p. 59).

Essa mudança significativa de abordagem passou a se refletir nas principais leis e documentos oficiais do período. Os **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental** (BRASIL, 1998) demarcaram tais mudanças ao propor o texto, materializado em diferentes gêneros textuais, como objeto de ensino. Nesse novo paradigma, o texto tornou-se o ponto de partida e de chegada no ensino da língua materna, com o propósito de possibilitar aos alunos realizar análises e reflexões das condições sociais efetivas de produção e de recepção, reconhecidas nos usos reais da língua (BATISTA, 2004).

Tal fundamentação se articula à teoria dos gêneros proposta pelo pensador russo Mikhail Bakhtin, primeiramente em 1929, depois em 1953-1954 (ver quadro adiante), e as releituras dessa teoria feitas por outros estudiosos, entre os quais Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010).

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável, e não é possível contá-los todos, pois são sócio-históricos e variáveis. Em diálogo com ele, as autoras Koch e Elias (2009) defendem que

todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo denominado gêneros [...]. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 55).

É também na compreensão de linguagem como interação oriunda da perspectiva enunciativo-discursiva que a BNCC se fundamenta. Considerando essa concepção, nesta coleção compreendemos a **interação** como princípio constitutivo da linguagem, entendida como uma multiplicidade de práticas verbais (orais ou escritas), visual-motoras ou multissemióticas que se concretizam nas relações sociais estabelecidas cotidianamente.

Os sujeitos participam de variadas atividades humanas (ir ao parque, trabalhar, ler um livro, assistir a uma aula, postar um comentário etc.), organizadas por distintas práticas sociais de linguagem, nas quais eles se constituem ao assumir diferentes papéis na interação com o outro e ao estabelecer os usos efetivos da linguagem. Essas relações sociais estão em constante transformação, de acordo com o tempo e a cultura de dado espaço. É por meio da linguagem, em suas variadas possibilidades de materialização (verbal – oral ou escrita, visual-motora – libras, corporal, sonora, digital etc.), que agimos para marcar nosso posicionamento no mundo, constituímos vínculos, estabelecemos pactos e compromissos, entre outros aspectos impossíveis sem a linguagem.

Tendo como objeto de ensino o texto em diferentes gêneros textuais, conforme orienta a BNCC, as práticas de linguagem (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) configuram-se como eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e de atuação na vida pública), estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes, como também a construção de projetos integradores/interdisciplinares.

#### Algumas palavras sobre Bakhtin

Parte considerável da popularização do pensador russo Mikhail Mikháilovich Bakhtin (1896-1975) no ocidente se deve às suas teorias do gênero textual e do romance, cujos estudos se iniciaram nos anos de 1930. Bakhtin defende que cada gênero é adaptado para dar conta de somente alguns aspectos da realidade melhor do que os outros. Por isso, as pessoas necessitam aprender continuamente novos gêneros à medida que ampliam suas experiências. Cada gênero, portanto, implica um modo específico de abordar as muitas experiências humanas. O autor acredita que iniciamos nosso aprendizado dos gêneros do discurso desde a primeira vez que falamos. Para ele, conhecer uma linguagem significa dominar um repertório dos seus gêneros do discurso<sup>19</sup>.

O pensador resume a organização geral dos gêneros textuais afirmando que estes se compõem de um tema (o que se quer dizer em determinada situação de comunicação), de uma forma de composição ou estrutura (como organizar e estruturar o que se quer dizer: em versos ou em parágrafos, por exemplo) e de um estilo (que, entre outros fatores, envolve a maneira de dizer e o modo de estabelecer a seleção vocabular, para auxiliar na elaboração do sentido do que o locutor quer dizer).

Para o estudioso russo, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados/discursos em dados contextos e situações específicas de comunicação. Segundo ele, as pessoas podem até dominar satisfatoriamente uma língua (em relação ao vocabulário, sintaxe e outras categorias “linguísticas”), mas ainda assim podem se sentir incompetentes em certas esferas da comunicação porque, na prática, jamais se pode dominar os gêneros textuais de todas as esferas.

Ainda segundo Bakhtin, a sociedade produz gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são os mais simples, que surgem de situações cotidianas e espontâneas. Embora predominantemente orais, abarcam também formas mais prosaicas de escrita, como os bilhetes, os *e-mails* e comentários pessoais em redes sociais. Os gêneros secundários, próprios das esferas públicas mais complexas (ciência, trabalho etc.), seriam reelaborações dos gêneros primários, mas predominantemente escritos. São exemplos tanto os textos científicos (como uma tese de doutorado) como os debates públicos, que, apesar de orais, apoiam-se em estruturas menos espontâneas e mais complexas.

#### • Princípios teórico-metodológicos gerais

Nesta coleção, como já mencionamos, apresentamos atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva. Para isso, são propostas ao estudante atividades de análise e reflexão que o convidam a resgatar o que já sabe a respeito de um assunto, a ampliar seu repertório, a expor sua subjetividade de maneira criativa, a se expressar criticamente como cidadão, utilizando-se do potencial pleno de uma língua viva e real, e a gerenciar com autonomia o próprio aprendizado.

Não obstante, nossa experiência como professores atuantes em sala de aula e como autores de livros didáticos e nosso conhecimento das várias realidades das escolas brasileiras de Ensino Básico mostram que ainda é necessário sistematizar determinados saberes em certos espaços do livro, para que fiquem ao alcance do estudante sempre que deles precisar. Isso não significa que a perspectiva sociointeracionista sofra prejuízo.

Entendemos, ainda, que o uso dessa sistematização dependerá da realidade de cada turma e da forma como o professor prefere conduzir o trabalho com ela. Por trás disso está o entendimento de que um livro didático não se coloca **fechado**; ele terá seu **acabamento** nas **ressignificações** que o professor (**leitor**) fará dele, levando em consideração sua realidade de formação e a de aprendizado de seus alunos.

Apresentaremos a seguir os princípios que norteiam a abordagem das práticas de linguagem nesta coleção.

#### Leitura/escuta

Como foi mencionado, partimos da visão de língua e linguagem como espaços de construção de sentidos, no jogo de interação entre sujeitos. Conforme observa Kleiman (2013, p. 17), “a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. Ou seja, a leitura é sempre um jogo interativo porque proporciona a partilha dos conhecimentos que os leitores mobilizam para interagir com o autor por meio das “pistas” colocadas no texto e, assim, ocorre a construção de significações próprias. Nos termos de Bakhtin, é o leitor que, ao adotar uma *atitude ativo-responsiva* diante do que lê, determina o *acabamento do texto*, considerando uma dada realidade sócio-histórica.

19 Baseamo-nos em MORSON, EMERSON, 2008.

Segundo Antunes (2003), os elementos gráficos (as palavras, os sinais) não podem ser desprezados na busca interpretativa, pois funcionam como verdadeiras instruções do autor para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire conclusões. Mesmo palavras que poderiam parecer menos importantes, como “até”, “ainda”, “já”, “apenas”, entre outras, são pistas significativas em que nos devemos apoiar para fazer nossos “cálculos interpretativos”.

No entanto, ainda segundo Antunes, tais instruções sobre a folha do papel não representam tudo o que é preciso saber para entender um texto. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender o conteúdo apresentado pelo autor.

A maior parte do que conseguimos apreender de uma leitura pertence ao nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao que está escrito/dito, pois, como nos lembra Antunes (2003), um texto seria inviabilizado se seu autor precisasse explicitar tudo nele. Todo texto tem um percentual de maior ou menor grau de dependência dos conhecimentos do leitor anteriores ou exteriores a ele. Em outros termos, os sinais (entre eles as palavras) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são os únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam nesse jogo de (re)construção do sentido.

Na mesma linha, Rojo (2004) aponta que o leitor que tem conhecimento do objetivo da leitura, do autor, do gênero do texto e do suporte em que ele se encontra consegue antecipar o conteúdo e, conseqüentemente, construir de forma mais efetiva os sentidos do texto. Por fim, em consonância com Rojo, Cafiero (2010) nos lembra de que os textos são marcados pelo momento histórico em que são escritos, pela cultura que os gerou; por isso, ter acesso a essas informações no momento da leitura ajuda-nos a compreendê-los.

É nesse sentido que o trabalho do professor no ensino da leitura passa por saber reconhecer o que seu aluno é capaz de fazer ao deparar com determinado gênero textual. O domínio de habilidades básicas, como localizar dados, saber o sentido de palavras e ter informações extratextuais, é necessário para passar ao desenvolvimento de outras competências, entre as quais estabelecer relações de causa, consequência e finalidade, reconhecer uma crítica expressa, analisar a força argumentativa do uso de certos recursos linguísticos, identificar ironia ou humor.

As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho da coleção e objetivam a formação de um leitor proficiente, investigativo e crítico. Para isso, propusemos um extenso e plural conjunto de atividades de leitura acionadas por textos e comandos (explicar, justificar, comparar etc.) com diferentes graus de dificuldade, levando em consideração a progressão ao longo dos quatro anos que compõem a etapa final do Ensino Fundamental. A seleção dos gêneros teve por critérios o trabalho com as duas modalidades da língua (oral e escrita), a variação das linguagens e dos tipos textuais (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), os diferentes graus de formalidade, a maior ou menor relação deles com a cultura digital e as múltiplas semioses (diferentes linguagens), as práticas sociais envolvidas (formação escolar, defesa de direitos, expressão artística etc.), entre outros fatores.

Além disso, por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho articulado com as competências gerais propostas na BNCC, considerando a valorização do conhecimento (CG 1), o pensamento científico, crítico e criativo (CG 2), o repertório cultural (CG 3), a comunicação (CG 4), a cultura digital (CG 5), o trabalho e projeto de vida (CG 6), a argumentação (CG 7), o autoconhecimento e autocuidado (CG 8), a empatia e cooperação (CG 9) e a responsabilidade e cidadania (CG 10)<sup>20</sup>.

A abordagem do gênero textual em foco em cada capítulo inicia-se com a seção **Leitura 1**, composta de um texto selecionado. Em alguns momentos, essa seção é antecedida de outra, móvel, denominada **E se a gente...?**, que tem o objetivo de preparar o estudante para o estudo de determinado gênero, levando-o a refletir, por exemplo, sobre contexto de circulação, recepção, aspectos temáticos etc. Após a **Leitura 1**, vêm as subseções **Desvendando o texto** e **Como funciona um(a) [nome do gênero]? (Como funciona um relato de viagem?, por exemplo)**. A primeira dessas duas seções tem como objetivo explorar a compreensão global do texto, enquanto a segunda direciona a leitura para observações relativas às características do gênero – etapas que, sabemos, não são estanques nem rígidas. Entendemos que os estudantes podem ter maior ou menor familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio.

Assim, espontaneamente ou sob mediação (ações do professor e atividades propostas), os estudantes serão capazes de reconhecer e de relacionar, entre outros aspectos, o conteúdo temático, o objetivo, a construção composicional, os recursos estilísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção. Essa primeira etapa é finalizada com um boxe sintético, intitulado **Da observação para a teoria**, que sistematiza o que foi observado. Entendemos que, após analisar o texto e observar determinados elementos nele presentes, os alunos terão condições de apreender aspectos teóricos. Tudo isso de forma não transmissiva.

Em alguns momentos, oferecemos uma segunda atividade de leitura de texto do mesmo gênero estudado na seção **Leitura 1**. Essa **Leitura 2** é uma nova oportunidade de leitura global, agora feita por um aluno mais consciente dos recursos composicionais e estilísticos do gênero e de suas implicações. Na subseção **Refletindo sobre o texto**, propõem-se atividades que possibilitam observar novamente alguns aspectos e avançar na compreensão de novos elementos, que resultam, mais uma vez, no boxe **Da observação para a teoria**.

Cumpramos lembrar que essas etapas não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo e procuram considerar a interação ativa do leitor com o texto. É uma preocupação dos autores da coleção evitar, como já mencionado, a “gramaticalização” dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros (BALTAR *et al.*, 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC (2018, p. 70 a 72, especialmente), o desenvolvimento de estratégias

20 Expressões-chave utilizadas pelo Instituto Porvir (2017) como estratégia para identificação das competências gerais que orientam a BNCC.

e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e os posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, entre outras.

Para tanto, em **Leitura 1**, e eventualmente em **Leitura 2**, estudam-se em cada volume oito gêneros centrais, relacionados com os vários campos de atuação (artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública), os quais colocam o estudante na posição de leitor, ouvinte e espectador. Além desses gêneros, diversos outros são explorados nas demais seções, concorrendo para a revisitação constante do que foi estudado e para a progressão. Essa diversidade favorece que sejam contempladas todas as competências – as gerais, as de Linguagem e as de Língua Portuguesa – e todas as habilidades de Língua Portuguesa expostas na BNCC, inclusive no que tange a seu diálogo com o conceito de **multiletramentos**, especialmente no reconhecimento da multiplicidade semiótica. Especificando aspectos citados anteriormente, explicamos que a abordagem dos gêneros prevê identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes também de aspectos cinésicos e paralinguísticos; da escolha, formatação e sequenciação de imagens; dos efeitos sonoros e de sincronização etc.

Para a exploração de algumas semioses, o ideal é que o professor tenha acesso a equipamentos para reproduzir sons e imagens e usar a internet. Sabemos, no entanto, que muitas escolas não dispõem desses recursos e que nem sempre é possível contar com equipamentos pessoais dos alunos. Por isso, procuramos, dentro dos limites do livro impresso, alternativas que proporcionassem a realização das atividades. No caso de texto oral, optamos pelas transcrições, sobre as quais voltaremos a tratar na seção “Oralidade” deste MP. Em se tratando de texto multimidiático, incluímos também, sempre que possível, a reprodução de quadros dos vídeos, alguns deles em sequência. Sabemos que esses procedimentos não são suficientes para abarcar todos os aspectos cinésicos e paralinguísticos envolvidos na produção do texto oral, além dos aspectos relativos à disposição e transição de imagens, movimento de câmera, sincronização, entre tantos outros que compõem os textos multissemióticos. Ainda assim, é possível explorar as mídias, contando com o material que oferecemos e com a experiência prévia do grupo. São raros os casos em que consideramos inviável a adaptação ao material impresso; nessas situações pediremos a você que procure alguma solução possível (leia mais sobre o tema na seção “Gêneros digitais”, neste MP).

Trataremos agora da seleção dos textos ligados aos gêneros artístico-literários. Vale lembrar que a literatura ocupa um lugar de destaque na BNCC, sendo contemplada na CG 3, na CEL 5 e na CELP 9, além de constituir um dos campos de atuação em que se organizam as habilidades. O foco dessas competências está no desenvolvimento do senso estético para a fruição como forma de acesso ao lúdico e ao imaginário e como forma de substituir uma eventual função utilitária da literatura por uma “dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BRASIL, 2018, p. 138), proposta pela BNCC e em diálogo com o importante crítico literário Antonio Candido (ver a próxima **Biblioteca do professor**). Esta coleção propõe momentos de leitura e escuta de um conjunto significativo de textos pertencentes ao campo artístico-literário como prática articulada às demais práticas de linguagem, pois cremos que favorecem o desenvolvimento da capacidade crítica, da reflexão sobre os mais diversos temas e situa-

ções, bem como da autorreflexão, vinculando-se a possibilidades transformadoras na expressão e formação dos sujeitos por meio de uma força humanizadora a ela inerente.

Para efetivar os estudos literários, selecionamos textos que estruturam alguns dos capítulos de cada volume, inseridos nas seções **Leitura**; em outros momentos, a leitura literária também pode estar presente em outras seções do livro. Escolhemos para esse letramento literário textos de gêneros variados, com a preocupação de garantir democraticamente a existência das  **muitas vozes que a literatura tem** e que, ao mesmo tempo, **representa**: [de] mulheres, homens, negros, indígenas, brancos, jovens, idosos, brasileiros, europeus, autores canônicos, escritores novos etc.

Não deixamos de reforçar, nos volumes da coleção, os laços dos estudantes com referências importantes do cânone literário brasileiro, como Maria Clara Machado, Ferreira Gullar, Clarice Lispector, Marina Colasanti, Moacyr Scliar, Carlos Drummond de Andrade, entre outros autores consagrados pela academia. Além deles, os estudantes encontrarão nas páginas da coleção muitos autores contemporâneos e plurais, que se expressam nas mais diferentes mídias, como os poetas e multiartistas Arnaldo Antunes, Alice Sant’Anna, Lázaro Ramos, Márcia Weyna Kambaba, os prosadores Adriana Falcão e Jorge Luiz Calife, os quadrinistas Clara Gomes, Fernando Gonsales e Danilo Beyruth, os roteiristas de cinema David Koepp e Luiz Villaça, o dramaturgo João Falcão, os chargistas Jarbas e Arionau, os compositores do vasto cancionário brasileiro e representantes de várias gerações musicais, como Tulipa Ruiz, Mahmudi, Emicida, entre outros. Alguns autores estrangeiros relevantes também foram incluídos, como o grego Konstantinos Kaváfis, os irlandeses Oscar Wilde e John Boyne, o australiano Shaun Tan. Essa diversidade de autorias dialoga com o que preconiza a BNCC quando afirma que

[...] é importante contemplar [no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa] o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório de uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 70).

Os estudantes contam, ainda, com a seção **Biblioteca cultural em expansão**, que se comunica com a CELP 8, em que se prevê a seleção de textos e livros para leitura integral. Essa seção, que contribui de maneira direta para o letramento literário (ver boxe a seguir) dos alunos, faz um convite: se o estudante se identificou com determinada leitura feita no capítulo, poderá se interessar por outras que se comunicam com ela pelo tema ou gênero ou por uma referência comum. É assim que, no capítulo deste 7º ano, que tem como gênero central o texto teatral, o aluno entra em contato com um trecho da peça **O dragão verde**, de Maria Clara Machado e, se tiver gostado da experiência com esse (já) clássico da dramaturgia infanto-juvenil brasileira, será convidado a lê-lo integralmente. Depois, será incentivado a ler outro clássico: **A bruxinha que era boa**, também de Maria Clara Machado, para conhecer a fascinante história de Ângela, uma bruxinha muito diferente das outras que frequentam sua escola. Se gostar dessas peças, o aluno poderá visitar a *site* de **O tablado** e aprofundar-se na história de um rico trabalho feito por um grupo iniciado por Maria Clara Machado e outros artistas em 1951 e que existe até hoje. Caso o aluno goste de conhecer grupos de teatro importantes do país, poderá mergulhar também no *site* do Núcleo Experimental de Teatro. Ele será convidado, ainda, a conhecer a montagem que o importante Grupo

Experimental de Teatro realizou da peça **Pluf, o fantasminha** em 1985 e no qual a direção foi assumida por ninguém menos que a própria Maria Clara Machado. Finalmente, os alunos assumirão um lugar de jornalistas para produzir uma dica de espetáculo teatral. Em grupo, farão uma pesquisa dos espetáculos indicados pelo professor e escolherão, entre eles, aquele sobre o qual vão escrever.

### Letramento literário

Professores de língua portuguesa sabem que não é incomum que a paixão das crianças e dos pré-adolescentes pela literatura comece a diminuir para alguns com a entrada deles na adolescência. Sabemos, entretanto, que essa resistência ao saber/sabor literário tende a ceder se o adolescente sente que o que está lendo comunica-se emocionalmente, em algum grau, com sua história pessoal, com seu universo, com os temas da contemporaneidade ou com temas existenciais que atravessam o fenômeno humano. Jouve (2002, p. 19) denomina essa instância de leitura de “processo afetivo”. Para o teórico, o

[...] charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. [...] As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romancesas despertam o nosso interesse. (JOUVE, 2002, p. 19).

Esse “processo afetivo” da leitura também orientou nossas escolhas na curadoria.

Além disso, a chamada novíssima literatura contemporânea, diretamente influenciada pelo universo digital, também possibilita a leitura afetiva de que fala Jouve, por isso ela também tem presença garantida nesta coleção ao longo dos quatro volumes.

Kleiman (2013, p. 12) nos lembra de que a leitura é mais do que um ato neurofisiológico, cognitivo, ela é um “ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Acreditamos que seja função desta coleção didática e também a sua, educador, servir de mediadores entre esses dois sujeitos, separados muitas vezes pela distância e pelo tempo, facilitando/possibilitando a comunicação entre eles.

Tomamos como princípio fundamental a ideia de que é papel da escola garantir o letramento literário de seus alunos. De acordo com Cosson (2009), se o objetivo do professor de literatura for, de fato, promover esse tipo de letramento, ele deve tomar alguns cuidados, e um dos mais importantes está relacionado à seleção dos textos. Nesse sentido, entendemos que o livro didático se apresenta também como um organizador dessa seleção textual, uma vez que é uma ferramenta privilegiada de auxílio ao professor, construído numa linha de trabalho didático-pedagógica para responder às demandas de obtenção de conhecimentos pertinentes ao público a que se dirige.

Ainda segundo Cosson (2009),

[...] ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também se posicionar diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário. (COSSON, 2009, p. 120).

Os autores desta coleção concordam com a ideia de que cabe a um curso de Língua Portuguesa fornecer ferramentas para que o leitor (estudante) possa se “posicionar diante da obra literária”, e as atividades propostas nesta coleção concorrem para isso. Esse posicionamento dos alunos diante de um texto de ficção ou um poema é incentivado em seções, subseções e boxes como **Desvendando o texto**, **Refletindo sobre o texto**, **Textos em conversa** e **Fala aí!**.

### Biblioteca do professor

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Reorganizada pelo autor. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004.

Antonio Candido (2004), no ensaio “O direito à literatura” (p. 169-191), defende que a arte das palavras é um direito humano, uma necessidade básica de todas as pessoas e que

[...] Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Candido associa, dessa forma, a necessidade literária humana ao processo inconsciente de elaboração onírica, proposto pioneiramente por Freud em sua obra mais conhecida, **A interpretação dos sonhos** (1900). Para Antonio Candido,

[...] O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo [o da fabulação], independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós [...]. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Para a escolha dos demais gêneros, não literários, inseridos nos campos das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, consideramos a preocupação da BNCC com a oferta de conhecimento para o melhor entendimento da sociedade, inclusive das práticas relativas aos direitos e deveres, e o objetivo de propiciar aos alunos condições de embasar seus trabalhos escolares e de prosseguir em seus estudos, de debater sustentando opiniões e reivindicações, de criar consenso e de avaliar a confiabilidade de fontes e informações, procedimento que ganha ênfase no contexto da pós-verdade (leia mais sobre o tema na seção “Gêneros digitais”, neste MP). São ações que concorrem para a efetivação das CG 5, 6 e 7 e CEL 3 e 6.

Da mesma forma que fizemos em relação à seleção dos textos literários, procuramos, nos demais gêneros, observar a multiplicidade de culturas, como prevê o conceito de **multiletramentos** (ROJO, 2012). Assim, diversificamos a autoria, escolhendo autores e autoras de várias regiões do país; textos com diferentes graus de formalidade e diferentes expectativas de interação autor-leitor; textos mais prestigiados porque ligados a esferas institucionalizadas, como é o caso de um projeto de lei, ou menos, como um manifesto escrito por estudantes ou uma petição *on-line*.

Também buscamos diversificar os textos provenientes das empresas de mídia, para favorecer o reconhecimento crítico de diferentes valores e ideologias.

Buscamos, igualmente, garantir que os textos desenvolvessem, pelo tema ou pelos encaminhamentos propostos na coleção, competências gerais essenciais defendidas pela BNCC, sobretudo as que se relacionam ao autocuidado e ao autoconhecimento (CG 8), à empatia e à cooperação (CG 9) e à responsabilidade e cidadania (CG 10). É daí que surgem temas como a dedicação ao amigo doente e a solidariedade à sua família, em um capítulo dedicado ao estudo do gênero conto; o combate à violência praticada contra idosos e o *bullying*, no capítulo cujo foco é o gênero entrevista; o tema da doação de órgãos, no capítulo sobre anúncio publicitário; o combate ao preconceito de gênero e raça, no de *slam*, entre outros.

Valemo-nos aqui da percepção de que o estudante do Ensino Fundamental – Anos Finais, como indicam os documentos oficiais, está consolidando aprendizagens e se abrindo a novos olhares, em um momento em que se ampliam

[...] a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BRASIL, 2018, p. 59).

O eixo da leitura continua sendo desenvolvido na seção intitulada **Se eu quiser aprender mais**. Mantém-se a exploração da leitura contextualizada, mas, para aprofundar a abordagem, privilegia-se determinado aspecto do gênero estudado que também se apresenta em outros. Trata-se de tópicos pontuais que foram, de modo ainda introdutório, abordados nas seções anteriores e são retomados por serem produtivos nas práticas de leitura e produção textual. Referimo-nos a aspectos como a divisão de frases e parágrafos, o uso de elementos de coesão e progressão, a manipulação de vozes no texto, a modalização, a intertextualidade, os procedimentos de argumentação e contra-argumentação, a articulação da linguagem verbal com outras, entre muitos outros. Como indica a BNCC, o tratamento das práticas leitoras compreende, em inter-relação, as práticas de uso produtivo e reflexão (BRASIL, 2018, p. 72); por isso, a seção se revela estratégica para aumentar a consciência dos alunos em relação ao uso da linguagem e concorre para uma interação cada vez mais instrumentalizada e ativa. A seção pode contar com a retomada de um ou dos dois textos estudados e com a ampliação para novos exemplos.

A seção **Textos em conversa** também está articulada ao eixo da leitura. Nela são apresentados textos que se comunicam com aqueles já estudados por seu tema ou contexto de produção. Neste volume do 7º ano, no capítulo 4, “Versos que contam”, a leitura do poema “O espelho da entrada”, de Konstantinos Kaváfis, por exemplo, conversa com o mito de Narciso e com o conto “O discípulo”, de Oscar Wilde. Em outro volume, a leitura do conto psicológico “Medo”, de João Anzanello Carrascoza, é colocada em diálogo com um *webinar* em que psicólogas tratam da saúde mental de adolescentes. Em outro, a leitura de parte do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** conduz à análise de gráficos sobre a educação no país, produzidos pelo **Censo Escolar da Educação Básica**. Em outro livro, cujo foco é o gênero conto fantástico, há uma exploração do trabalho da escultora australiana Patricia Piccinini, baseado na criação de seres imaginários híbridos.

Como se nota, a seção **Textos em conversa** oferece aos alunos a oportunidade de entrar em contato com outros gêneros, além do central no capítulo, inclusive os não verbais ou multissemióticos, e favorece a ampliação do conhecimento sobre um tema, a comparação de práticas de linguagem, bem como de posicionamentos ideológicos e perspectivas, a reflexão sobre o papel social do produtor do texto etc. Trata-se de uma seção propositalmente menos extensa, estruturada em questões que procuram estimular a leitura crítica, a inferência e contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes como leitores e investigadores do mundo que os rodeia.

Conforme já mencionado, associamos as práticas de leitura ao uso da língua e à reflexão sobre ela. Nesse sentido, a seção **Falando sobre a nossa língua**, destinada à análise linguística/semiótica, constitui mais uma etapa de construção da habilidade leitora. Os elementos linguísticos explorados nas atividades continuam contextualizados, oferecendo novas oportunidades de exploração do uso da língua para produção do sentido dentro dos vários projetos de dizer. Optamos por ações que respondem a comandos diversos, sendo a metalinguagem apenas um deles (leia sobre o tema na seção “Falando sobre a nossa língua” deste MP). Também aqui buscamos oferecer aos estudantes um conjunto amplo e significativo de gêneros e de linguagens, que incluem verbetes, fragmentos de textos em prosa (romance, conto, reportagem, resenha, artigo etc.), poemas, transcrições de entrevista ou de cenas de filmes, *memes*, anúncios, HQs etc. Essa mesma lógica de trabalho com leitura de gêneros diversos se aplica à seção **Fora da caixa**, em que há exploração de textos e de publicações, por exemplo, em plataformas digitais. Essa seção será também abordada, neste MP, no tópico sobre **Meu/minha [nome do gênero] na prática**.

Nas seções **Minha canção** e **Conversa com arte** exploram-se outras práticas leitoras, ligadas à arte. Nelas, é proposto um trabalho com linguagens artísticas diversas, como música, pintura, fotomontagem, dança, arquitetura, cinema, escultura etc. São seções que atendem ao objetivo de abordar as linguagens menos com a perspectiva do componente curricular e mais com a de área, como sugere a BNCC. Nesse contexto, a leitura é vista como atividade ampla, que não diz respeito apenas à linguagem verbal e às linguagens a ela articuladas. Essas seções serão abordadas mais detidamente neste MP sob o título **Linguagem: esse objeto tão complexo**.

Reforçamos, ainda, que os gêneros e textos da coleção foram intencionalmente selecionados para demandar, progressivamente, processos mentais de leitura cada vez mais exigentes e sofisticados. Procuramos ampliar a complexidade do texto no que tange à temática, ao vocabulário e à estrutura sintática, aos recursos estilísticos, às relações com outros textos e outras linguagens.

Um exemplo de como a coleção lida com essa progressão na leitura, mesmo quando os alunos são convidados a revisitar textos de mesmo gênero, é o trabalho com contos. No 6º ano, a leitura do conto possibilita que os estudantes retomem a estrutura básica da narrativa, com a qual estão, em geral, familiarizados; neste volume do 7º ano, é introduzida ao estudante a leitura de um subgênero, o conto fantástico, por meio do qual ele precisa lidar com a relação que o autor estabelece entre um mundo real e um universo fantasioso (é nesse momento que o conceito de verossimilhança ganha

primeiro plano); no 8º ano, por sua vez, introduz-se um gênero derivado do conto, o miniconto, por meio do qual o estudante retoma a estrutura básica da narrativa, para observar outro projeto de formulação literária, caracterizado pela estrutura lacunar que necessita ser “preenchida” por um leitor mais experiente. No 9º ano, finalmente, o aluno já está preparado para ser inserido no universo do conto psicológico, cuja estrutura é, em geral, convencional, mas a temática é bem mais complexa porque nesse subgênero há um jogo entre o mundo exterior dos personagens e o interior. Além disso, nesse último ano, o estudante entra em contato com a leitura de outro subgênero, o conto de ficção científica, que também tem, em geral, estrutura convencional, mas apresenta temática mais sofisticada porque está ligada à ciência, além de dialogar com a chamada cultura de fãs (presente no mundo juvenil). Dessa forma, ainda que o aluno esteja – ano a ano – revisitando o mesmo gênero, neste caso o conto, ele o faz com diferentes objetivos e estratégias de leitura.

Esperamos, assim, contribuir para que os estudantes selecionem – com competência, procedimentos de leitura adequados a seus objetivos e ancorados nas experiências anteriores de leitura – textos cada vez mais desafiadores. Desejamos que eles se coloquem diante dos textos como leitores ativos, que interagem de maneira crítica e se sintam seguros e estimulados para se posicionarem e compartilharem suas conclusões e impressões com outros leitores.

## Produção de textos

Assim como a leitura/escuta, a produção de textos orais, escritos e multissemióticos é uma atividade interativa de expressão. Como aponta Koch e Elias (2010), na concepção atual de língua e linguagem a escrita não é mais

[...] compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 34).

É com a atenção nesse leitor, mesmo quando sua participação está resumida à audição ou à leitura, que o produtor do texto define o que vai falar ou escrever, materializa esse planejamento e reelabora o que julga ineficiente para se comunicar. Por isso, o estudo do texto não pode ser dissociado da consideração das práticas sociais em que surge.

Da mesma forma, como demarca a BNCC, o estudo do texto não pode se afastar das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica, já que a produção de um texto em determinado gênero demanda a compreensão de suas características temáticas, composicionais e estilísticas estáveis, para que, a partir disso, ocorra o emprego produtivo de tais aspectos. Além disso, o desenvolvimento da linguagem demanda a participação em atividades que promovam a manifestação verbal de ideias, informações, intenções, crenças, sentimentos a partir da análise e compreensão de textos diversos.

O eixo de produção de textos, na coleção, desenvolve-se, principalmente, na seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática** (por exemplo, **Minha charge na prática**), entendida como desdobramento das seções **Leitura, Se eu quiser aprender mais e Falando**

**sobre a nossa língua**. Nela, os estudantes são orientados a produzir um texto do mesmo gênero estudado na(s) seção(ões) **Leitura** do capítulo. Essa escolha de um gênero de foco se torna elemento organizativo da ação docente em sala de aula, proporcionando o acréscimo gradativo de diferentes formas de explorar a leitura e a produção textual oral, escrita e/ou multissemiótica.

Entendemos que produzir um texto supõe, como explica Antunes (2003), uma sequência de etapas interdependentes e intercomplementares, que se inicia com a “vontade do dizer” de certo produtor em dada situação de comunicação e interação (que lhe dará as condições de escolher e definir em qual gênero concretizará esse dizer), passa pelo planejamento e pela escrita/fala propriamente dita e chega ao momento posterior da revisão e da reelaboração. Por isso, a proposta de produção apresenta o objetivo da escrita e o contexto de circulação, seguidos por etapas que orientam a produção, a reescrita e a divulgação. Consideramos que em parte significativa dos capítulos os estudantes produzirão um texto do gênero pela primeira vez. Por isso, optamos por propostas que detalham os encaminhamentos para que eles possam delimitar o tema; selecionar, organizar e hierarquizar informações; identificar o nível de linguagem adequado; escolher o estilo em função de seu projeto de dizer; empregar os recursos linguísticos necessários à coesão, à progressão e aos efeitos de sentido desejados, entre outros.

A preocupação didática em detalhar os passos da produção textual – assumida nesta coleção – responde ao que defende Marcuschi (2010), inspirado em Schneuwly (2004). Segundo o autor, a explicação das condições de produção textual é que fornece a base a partir da qual devem e podem ser trabalhadas e ensinadas na escola as diferentes etapas do processo de produção. Gêneros primários, de uso mais cotidiano, dispensam ou, no mínimo, simplificam essas etapas de produção, enquanto a condição final dos gêneros secundários escritos e orais, dos quais se ocupa a escola, depende de como se respeitou cada uma das funções dessas etapas.

O processo de planejamento, exposto na subseção **Momento de produzir**, está dividido em etapas: *Planejando meu/minha [nome do gênero]*, *Elaborando meu/minha [nome do gênero]* e *Revisando meu/minha [nome do gênero]* (por exemplo, *Planejando nossa charge*, *Elaborando nossa charge* e *Revisando nossa charge*).

Na primeira subseção, é exposto um quadro sintético, em que se articulam observações teóricas e orientações práticas. A finalidade não é uma abordagem transmissiva, mas recuperar e organizar, na coluna referente à teoria, observações já construídas pelo estudante nas seções de leitura anteriores. Na segunda coluna, com orientações intencionalmente sintéticas, procuramos estimular a reflexão do aluno antes que ele inicie o processo de escrita/fala, chamando a atenção para pesquisas necessárias à abordagem temática e levando-o a considerações sobre a construção do sentido e a recepção (linguagem, efeito, forma de circulação etc.). Para escrever, falar ou articular linguagens, o sujeito deve, entre outros fatores, estar consciente dos objetivos que pretende alcançar, do lugar social que ocupa (ou assume), do leitor presumido, do veículo ou mídia de circulação, do campo de atividade em questão, como também dos aspectos composicionais e dos recursos estilísticos associados ao gênero.

Pensando na progressão da aprendizagem e nos gêneros que demandam maior repertório de informações, especificamente no

8º e 9º anos, introduzimos em parte dos capítulos uma seção denominada **Preparando o terreno**, que antecede **Meu/minha [nome do gênero] na prática**. Nela os alunos são orientados a realizar uma pesquisa, fazer uma entrevista etc. com o objetivo de se apropriar de informações seguras que servirão para a produção textual que será feita na etapa seguinte. Assim, no Capítulo 4 do 9º ano, “História de vida”, cujo foco central é o gênero biografia, os estudantes são orientados a como selecionar e abordar de forma adequada um entrevistado, elaborar um roteiro de perguntas para a entrevista e efetuar-lá. Esse material servirá para a produção de uma biografia.

Dando prosseguimento ao encaminhamento, na etapa *Elaborando meu/minha [nome do gênero]*, introduzimos comandos que orientam a escrita do texto, muitas vezes evidenciando a ordem de entrada das informações, as relações que devem ser estabelecidas entre elas e, também, os elementos linguísticos que devem ser mobilizados. Conduzir esse processo é menos um meio de levar o aluno ao sucesso no texto que produz e mais uma ferramenta de metacognição, destinada a criar ou consolidar procedimentos para a produção textual.

Na etapa *Revisando meu/minha [nome do gênero]*, de acordo com o que orienta a BNCC, chamamos a atenção dos alunos para recursos produtivos para o gênero textual que está sendo produzido: aspectos da norma-padrão sobre os quais o estudante deve refletir para que possa decidir de forma consciente acerca de seu uso ou não naquela situação comunicativa (por exemplo, retomada de regras da concordância verbal, importantes para a produção de um gênero textual mais formal), ou retomamos recursos relativos à coesão (uso de sinônimos e hiperônimos para evitar repetições sem efeito estilístico).

Essas etapas são sucedidas pela subseção **Momento de reescrever/reelaborar**, composta de orientações para avaliação e reescrita da produção. Na etapa *Avaliando meu/minha [nome do gênero]*, o aluno encontrará um quadro com critérios relativos ao cumprimento da proposta (rubricas de correção), que será usado por ele mesmo, um colega ou um grupo para analisar a produção, reconhecendo aspectos bem-sucedidos e dando sugestões para o aprimoramento dos demais. O principal objetivo dessa etapa é contribuir para que o estudante desenvolva habilidades de revisão e ganhe autonomia no reencaminhamento da própria produção. Nossa experiência de sala de aula mostra que ao analisar criticamente, com o devido distanciamento, um texto que não é dele o aluno também aprende a se autoavaliar.

O estudante passa, então, à etapa *Reescrevendo meu/minha [nome do gênero]*, na qual ocorre o processo de reescrita, resgatando os comentários feitos pelo(s) colega(s) e as soluções que observou nas produções dos demais e considerou produtivas também para o próprio texto. Como se vê, a orientação das produções de textos atende a algumas importantes habilidades citadas pela BNCC em vários campos.

O processo de avaliação, revisão e reescrita do texto considera, ainda, os aspectos linguísticos/semióticos, sobretudo os pertinentes à apropriação da linguagem escrita. O aluno que avalia seu colega deve indicar equívocos relativos à segmentação, ortografia, concordância verbal etc., e a turma é orientada a consultar dicionários, gramáticas e o professor, em caso de dúvida. O aspecto linguístico,

entretanto, não está incluído concretamente no quadro de critérios de avaliação (rubrica de correção), porque nossa experiência como professores de língua portuguesa mostra que, nessa etapa do desenvolvimento cognitivo, os estudantes, em geral, ainda não têm pleno domínio das orientações da norma-padrão nem das amplas e várias modificações que os falantes provocam nela nas diversas situações comunicativas. Entendemos que, neste momento, seja trabalho do professor de Língua Portuguesa, um especialista, analisar o uso da língua pelo produtor do texto e aceitar ou não, de acordo com seus objetivos pedagógicos, desvios em relação às regras, considerando não apenas aspectos relativos ao gênero produzido e à situação de comunicação em que se insere, como também particularidades do desenvolvimento da turma.

Atingimos, por fim, a etapa de divulgação (“publicação”) do texto, intitulada **Momento de apresentar**, na coleção. Ela retoma a orientação inicial e expõe orientações específicas para a elaboração do material: será uma coletânea impressa? Uma postagem em *blog*? Um mural, uma roda de leitura, uma apresentação pública oral do texto?, entre outras várias formas de publicação de um texto no mundo atual. Nesse ponto, o professor contará com a ajuda de alunos que formarão equipes de “editores” responsáveis por recolher e organizar os textos feitos pelos colegas, produzir explicações da atividade e sumários, dar acabamento ao produto impresso ou deixar o material digital pronto para postagem. As equipes devem ser formadas a cada atividade, para que todos possam experimentar o lugar de editores.

Além do aprendizado linguístico, as etapas envolvidas na produção do texto promovem habilidades socioemocionais relativas às CG 9 e CG 10, principalmente. O aluno desenvolve habilidades como a resiliência e a autonomia no trato com a própria produção, quando tem a oportunidade de planejar efetivamente um texto, revisá-lo e aprimorá-lo. Também desenvolve o diálogo e a cooperação, ao avaliar um parceiro ou ser submetido à avaliação dele. Exercita novamente o diálogo e, muitas vezes, a empatia e/ou a alteridade, quando precisa entrevistar pessoas ou fazer pesquisas para desenvolver seus temas ou se colocar em outra posição a fim de construir seus narradores, sujeitos poéticos e personagens. Exercita, ainda, a responsabilidade e a flexibilidade quando forma equipes de trabalho coletivo. Às competências citadas, acrescenta-se também a CG 8 se consideramos que os vários temas e propostas propiciam a oportunidade de o aluno ampliar sua consciência sobre si mesmo e sobre os outros sujeitos, aprendendo a lidar com as emoções, a agir com autocrítica, a rever preconceitos, a valorizar outras culturas e saberes, entre outros fatores.

Em consonância com competências definidas pela BNCC (CG 5, CEL 6 e CELP 10), um dos objetivos da coleção é levar o aluno a compreender e utilizar tecnologias digitais da informação e comunicação. Por isso, em algumas produções, criamos situações em que os estudantes devem recorrer a *softwares* de edição de texto, imagem e/ou áudio para explorar recursos de mídia. Outro ponto fundamental relativo ao universo digital é a consideração de que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novas possibilidades de interação e de produção, inclusive pelo processo de réplica e remixagem (em sentido amplo). Como espaço, em tese, democrático, a internet favorece o acesso e a possibilidade

de inclusão de conteúdos, mas em contrapartida exige o desenvolvimento de novas habilidades para uso ético e crítico (leia mais sobre esse ponto e o citado no parágrafo anterior na seção “Gêneros digitais”, neste MP). Não obstante, assim como ocorreu com o eixo da leitura/escuta, procuramos oferecer ao professor alternativas para a realização de propostas multimidiáticas quando supusemos dificuldades relativas aos equipamentos necessários.

Os temas e práticas propostos pela coleção foram definidos de acordo com o universo do estudante e/ou da comunidade em que ele se insere, buscando-se a interação do produtor com outros falantes, ou foram previstos com o fim de ampliar o universo de expectativas do aluno para torná-lo receptivo a novas práticas de linguagem. Cumpre lembrar, ainda, que os gêneros escolhidos inserem-se nos diversos campos de atuação, o que favorece ações variadas, como o desenvolvimento do senso estético, a ação cidadã, a defesa de pontos de vista, o uso crítico de tecnologias digitais de informação e comunicação, a qualificação das práticas de pesquisa etc., no que nos aproximamos das CEL 4, 5 e 6.

Oferecemos, ainda, a seção móvel **E se a gente...?**, por meio da qual são propostas atividades e/ou ações individuais ou coletivas de leitura e produção variadas (e de diversos tamanhos), como pesquisa, enquete, anotações, retextualização etc., dependendo do gênero em estudo. Em geral, essas propostas exigem atitude investigativa e protagonismo dos alunos. Em alguns momentos, ela serve para “aquecer” uma abordagem, sensibilizando o estudante; em outros, a seção tem a função de aprofundar ou retomar certas aprendizagens; ela pode, ainda, servir para realizar uma investigação de determinados universos ligados a um gênero em foco.

Assim, no Capítulo 1 deste volume do 7º ano, “Quando o mundo fica estranho”, a seção **E se a gente...?** convida os alunos a produzir, em grupos, um regulamento para um concurso de contos. Com isso, garante-se uma maior motivação dos estudantes na sua produção textual do gênero em foco (no caso, o conto fantástico), uma vez que eles produzirão um texto a ser inscrito em um concurso escolar de contos. No Capítulo 2 do 7º ano, “Registrar o que acontece”, por sua vez, os alunos precisarão analisar diversos jornais impressos mediados pelo professor e pela própria coleção, de modo que poderão recuperar seus conhecimentos prévios e ampliar sua familiarização com esse veículo antes mesmo de iniciar as leituras e a produção sobre o gênero notícia.

Outra seção que diversifica o processo de aprendizagem dos educandos é **Fora da caixa**, que aparece algumas vezes em cada um dos volumes. Seu objetivo principal é superar a fragmentação do conhecimento por meio da orientação de prática de pesquisas de campo<sup>21</sup> ou de pesquisas bibliográficas realizadas em fontes abertas ou dirigidas. Em geral, são atividades feitas com o objetivo de qualificar a escolha dessas fontes, a avaliação das informações (inclusive combatendo as *fake news*) e o registro delas, respeitando as várias vozes e os direitos pela produção intelectual.

Também é propósito da seção o contato com documentos diversos, muitas vezes dos campos da lei e da ciência, com base

nos quais propõem-se problemas que precisam ser analisados e resolvidos coletivamente. As atividades, que em algumas oportunidades adquirem características de miniprojeto, preveem leituras mais complexas e soluções que devem ser comunicadas ao grupo, à comunidade escolar ou a públicos maiores (quando se prevê, por exemplo, a divulgação em *podcast*) por meio de textos escritos, orais ou multissemióticos, de caráter artístico ou não, cuja efetivação como meio eficiente de comunicação será posta à prova.

Nessa seção, o aluno exercita a curiosidade intelectual e emprega diferentes linguagens, inclusive aquelas relativas ao campo digital, para disseminar informações, partilhar experiências, negociar e defender ideias, entre outras práticas. Os temas escolhidos estão alinhados às preocupações com a cidadania, promoção de direitos humanos, consciência socioambiental e consumo responsável. Comunicam-se, dessa forma, com as competências gerais apresentadas pela Base. No Capítulo 3 deste volume do 7º ano, “Um bate-papo planejado”, após discutirem o tema do *bullying* envolvendo crianças e adolescentes e, portanto, já sensibilizados pelas questões relativas ao desrespeito a direitos e deveres, os alunos conhecem um fragmento do estatuto do idoso, pesquisam seu contexto de criação e, finalmente, produzem um *podcast* para divulgação de informações com o fim de esclarecer seus ouvintes quanto a essa importante questão social.

Como se nota, a seção mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para se efetivar. Embora toda a coleção esteja orientada por esse princípio, vemos nela, especificamente, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências que visam, como propõe a BNCC,

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Nas seções **Minha canção** e **Conversa com arte**, já mencionadas no tópico sobre leitura, o aluno também é convidado a produzir, novamente considerando contextos específicos de produção. Parte dessa produção é verbal, parte multissemiótica, como a criação de um *vidding* com cenas de filmes. Além disso, o aluno se expressará empregando outras modalidades de linguagem, como a escultura, que exemplifica as artes visuais, ou a coreografia, que exemplifica a linguagem da dança (leia mais sobre o tópico em “Linguagem: esse objeto tão complexo” deste MP).

Os boxes **Fala aí!** e **Desafio da linguagem** também constituem momentos em que os estudantes terão de produzir textos orais e escritos. O primeiro propõe debates que, em geral, envolvem aspectos morais, éticos e estéticos, com a intenção de estimular a argumentação e a contra-argumentação relativa aos vários pontos de vista, temas e dilemas que se apresentam nos textos lidos. Trata-se de mais um instrumento para estimular a disposição à leitura ativa e à manifestação acerca dela e o engajamento em uma atividade que exige participação respeitosa. No Capítulo 1 do 9º ano, “História tem contexto”, por exemplo, depois de lerem e analisarem uma passagem

21 Além das pesquisas de campo, há na coleção – no LE e/ou no “U” – sugestões contextualizadas (em diálogo com as atividades propostas nos capítulos) de visitas guiadas a museus, bibliotecas, ambientes virtuais etc.

do romance **A máquina**, de Adriana Falcão, os alunos são convidados a discutir oralmente os motivos que poderiam levar alguém a deixar sua terra natal, além de se posicionarem se gostariam ou não de migrar.

De maneira diferente, mas com parte dos objetivos em comum, o segundo box, **Desafio da linguagem**, propõe ao aluno alguma interferência em um dos textos estudados no capítulo, a produção de um pequeno texto recorrendo a um tópico gramatical em estudo ou a produção de um texto (verbal, esquema etc.) com base em tema ou texto em estudo. O **Desafio da linguagem**, em geral, conta com orientações pontuais de organização de texto, inclusive no que tange à segmentação e ao uso de recursos de substituição e progressão. É uma oportunidade para que o trabalho com a escrita se torne ainda mais intencional e frequente, favorecendo a apropriação da linguagem escrita.

Como professores, sabemos da importância de situações de escrita mais sintéticas e pontuais para progressivamente ir desenvolvendo nos estudantes a busca de soluções expressivas e a capacidade de revisar o próprio texto e aprimorá-lo conforme escutam correções ou soluções encontradas por terceiros. Nossa experiência mostra, também, que não são poucos os alunos do Ensino Fundamental – e até do Ensino Médio – que têm dificuldade de produzir textos mais extensos; daí a importância de atividades como as propostas na atividade **Desafio da linguagem**. Ao longo destes quase trinta anos de sala de aula, percebemos concretamente o crescimento dos alunos na produção de textos complexos quando têm a oportunidade de trabalhar segmentação, recursos de substituição e progressão textual em produções menores.

Um exemplo de atividade desse tipo está no capítulo 4 deste 7º ano, “Versos que contam”, na seção **Falando sobre a nossa língua**. Depois de lerem e analisarem um miniconto de Edson Rossatto, na subseção **Investigando mais**, os alunos são convidados a criar um parágrafo de análise desse texto literário, guiados por um roteiro específico: no primeiro período deverão identificar o autor do miniconto e informar que a quebra de expectativa é o principal recurso usado na produção do texto; no segundo, deverão explicar, com suas palavras, que ideia os dois primeiros parágrafos sugerem e, depois, o que, de fato, estava sendo contado; finalmente, no último parágrafo, terão de explicar como o uso de pronomes pessoais contribuiu para a construção do sentido do miniconto.

Além das propostas de produções já apresentadas, menos ou mais formais, pertinentes às seções e boxes descritos, ainda devemos considerar a produção escrita ou oral feita nas várias seções presentes nos capítulos. Nelas, comandos diferentes propõem ao aluno a elaboração de respostas escritas com diferentes objetivos: transcrever, identificar, comparar, explicar, justificar, opinar etc.

Incluimos ainda, em várias seções da coleção, especialmente no 7º e 8º anos, orientações voltadas à produção de esquemas para organização de informações disponíveis em textos lidos pelos alunos, entendendo que se trata de uma atividade que envolve hierarquização, síntese e relação entre dados, além de funcionar como ferramenta para os estudos.

Reforçamos ainda que, da mesma forma que procedemos com a progressão em relação à leitura/escuta, criamos estratégias para que os alunos pudessem, gradativamente, do 6º ao 9º ano, desen-

volver produções textuais cada vez mais complexas. Um exemplo disso é o trabalho realizado com a habilidade de Língua Portuguesa EF69LP23, ligada à “escrita de textos normativos”, ou seja, de “regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.)” e de “regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão” (BRASIL, 2018, p. 147).

No 6º ano, no Capítulo 8, após estudarem os comentários de leitor, com ajuda do professor e coletivamente, os alunos produzem um regulamento para reger os comentários no fórum do *blog* da turma. Antes, no Capítulo 6, eles já tiveram oportunidade de ler um trecho do **Código de Defesa do Consumidor** para conhecer, de modo ainda inicial, a linguagem e a estrutura de textos legais.

Neste volume de 7º ano, dando sequência ao que haviam feito no final do ano anterior, os estudantes, reunidos em grupos e com ajuda do professor, analisam um regulamento para concurso de redação. Em grupos, eles montam regulamentos para um concurso de contos a ser promovido na escola que resultará em um evento – mostra com fotomontagens para divulgação dos vencedores do concurso.

No 8º ano, por sua vez, os alunos estudam detidamente, como gêneros centrais em foco, um trecho de estatuto (no caso, do **Estatuto da Criança e do Adolescente**) e um regulamento para uso de biblioteca pública. Depois, criam um projeto para uso de alguma área da escola que seja de interesse da turma (local para clube de leitura, uso da quadra em momento em que está vazia, uso da cantina para aulas de culinária etc.); analisam o regimento da escola; criam um regulamento para o uso que desejam fazer do espaço; apresentam o projeto a outras turmas; elegem um projeto para representar o grupo todo de estudantes; escrevem uma petição para mostrar o interesse deles; produzem e defendem o projeto junto à direção da escola, apresentando a petição e o regulamento finalizado.

Já no 9º ano, aproveitando o gênero charge, os estudantes refletem sobre o humor e *memes*. Depois, levando em conta tudo o que aprenderam nas experiências anteriores com a escrita de regulamentos, eles vão, finalmente, fazer o último regulamento do Ensino Fundamental. Para isso, vão ler mais um exemplo de regulamento – trata-se de um texto para concurso de microcontos de humor da cidade de Piracicaba. Daí elaboram o próprio regulamento para um concurso de charges e *memes* a ser realizado na escola.

## Oralidade

O eixo de oralidade está integrado aos eixos Leitura/Escuta e Produção de textos, explorados anteriormente, e também ao da análise linguística/semiótica, que será tratado a seguir. Tivemos a preocupação de contemplá-lo em quase todas as seções e em inúmeros boxes espalhados ao longo das páginas. Seguindo o que aponta Marcuschi (2002), entendemos que uma abordagem consistente da oralidade é fundamental para que os aprendizes tenham uma visão plena da heterogeneidade da língua e completem a aquisição dos procedimentos cognitivos necessários ao leitor/produtor de textos.

Na coleção são estudados formalmente gêneros textuais orais diversos, como o seminário, a palestra, a entrevista e o debate, por exemplo. Sua abordagem põe em destaque os diferentes

processos de interação – interação frente a frente, fala para público sem interrupção, fala editada etc. –, com base nos quais se discutem o papel do falante, a troca ou não de turnos e as relações entre tais fatores e a qualidade da interação.

Estudam-se também situações de oralização de textos em diferentes contextos, como a produção de *podcasts*, resenhas em vídeos e peças teatrais. As situações de oralidade apresentam-se inseridas nos diferentes campos de atuação.

A exploração das semelhanças e diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como sua articulação, ocorre em vários momentos, sendo objeto de destaque no volume do 6º ano, em que a seção **Falando sobre a nossa língua**, do Capítulo 2, “Imagens e palavras em ação”, é dedicada ao estudo das marcas de oralidade nos textos, decorrentes principalmente do fator **tempo de planejamento**. A abordagem ao longo dos quatro anos converge para a percepção de que a construção de sentidos em textos orais está relacionada a elementos como entonação, pausas, qualidade da voz, ritmo e velocidade da fala, além de se vincular a outras semioses, como gestualidade, expressão corporal e facial e recursos multimidiáticos, por exemplo.

Temos consciência, porém, de que encontramos limites bastante concretos impostos pela natureza de um material impresso. A exploração plena da oralidade conta necessariamente com áudios e vídeos, logo com equipamentos de produção e reprodução que nem sempre estão à disposição de professores e alunos de todas as escolas. Por esse motivo, optamos por sugerir a você, sempre que possível, alternativas que atendam tanto aqueles que podem fazer esse uso sempre ou eventualmente como aqueles que não têm tal possibilidade.

Para tanto, valemo-nos de uma estratégia bastante útil: o uso de **transcrições**, um procedimento que vale a pena detalhar. Convém, a princípio, distinguir transcrição do procedimento da **retextualização**, abordado por Marcuschi (2007). A retextualização caracteriza-se, segundo esse estudioso, por uma série de operações, de diferentes graus de complexidade, envolvidas no processo de adaptação de um texto da modalidade escrita para a oral e vice-versa. Entre essas operações, estão a eliminação de repetições e de marcas estritamente interacionais, a introdução da pontuação e da paragrafação, a reconstrução de estruturas truncadas. Esse procedimento, realizado correntemente nas práticas sociais, visto que muitos textos são produzidos oralmente e só depois adaptados para a forma escrita, constitui, nas aulas de Língua Portuguesa, uma rica estratégia de ensino, pois evidencia as diferentes modalidades e leva o aluno a recorrer a diversos conhecimentos para efetuar-lo. Nesta coleção, a retextualização está presente em algumas atividades que propõem a transposição de material. Por exemplo, no Capítulo 4 do volume de 9º ano, “História de vida”, os alunos são orientados a fazer uma entrevista e posteriormente utilizar esse material para compor uma biografia. Outro exemplo está no volume do 8º ano, no Capítulo 4, “Investigar para aprofundar”, em que o estudante retextualiza sua reportagem filmada, transformando-a em uma reportagem escrita.

Para o tratamento de textos orais, no entanto, adotamos o uso das transcrições, termo que corresponde, nesta coleção, à *ação de transpor para o papel o texto oral, mantendo parte significativa de suas*

*marcas originais*: repetições, hesitações, marcadores conversacionais, abandono de estruturas iniciadas, entre outras. Você notará que, em alguns momentos, informamos também as supressões de sílabas (ao grafar “tá” por “estar”, por exemplo) e ênfases, procurando, dentro do possível, sugerir alguns dos aspectos paralinguísticos.

Da mesma forma, acompanhando as transcrições, incluímos imagens ou ilustrações que evidenciam, ainda esbarrando nos limites do texto impresso, aspectos cinésicos. Ao utilizar esse recurso, recuperamos parte das expressões faciais e do gestual do falante, permitindo que a atividade contemple parcialmente aspectos relativos à interação das várias semioses.

A despeito desse uso, recomendamos, por meio de orientações no LE ou no “U”, que os textos (disponíveis gratuitamente na internet) sejam *ouvidos* e, quando for o caso, também vistos, já que assim são exploradas gamas mais amplas de elementos. Algumas sugestões de atividades complementares, pensadas para aproveitar produtivamente esses fatores, estão ali anotadas.

Concluímos alertando que, em alguns poucos casos, quando demandado pela habilidade prevista pela BNCC, optamos por considerar que a atividade só poderia ser feita com o acesso ao texto original, por suas particularidades (um filme pertencente a campanha publicitária, por exemplo). Nesse caso, pedimos a você que busque uma forma de acesso.

## **Análise linguística e semiótica**

As atividades de reflexão sobre a língua estão presentes nas várias seções da coleção e seguem a mesma proposta de exploração ativa e de diversidade. No entanto, a análise linguística e semiótica se dá de forma mais evidente em três momentos:

1. no estudo dos gêneros, dentro das seções **Leitura 1** e **Leitura 2**, em que são propostas explorações de recursos linguísticos que contribuem para a construção do sentido do texto;
2. na etapa de revisão textual, dentro de **Meu/minha [nome do gênero] na prática**, em que são explorados sucintamente tópicos relativos ao uso consciente e produtivo da norma-padrão;
3. no estudo de tópicos linguísticos, dentro da seção **Falando sobre a nossa língua**.

Sabemos que o estudo dos gêneros favorece a exploração de variados aspectos linguísticos e semióticos que se entrelaçam para a construção do sentido e, por isso, não perdemos a oportunidade de explorá-los. Entretanto, os textos analisados evidentemente impõem um limite de fenômenos que podem ser estudados. Essa contingência levou-nos a optar pela exploração da análise linguística e semiótica em uma seção específica, na qual um mesmo fenômeno é explorado a partir do gênero estruturante do capítulo, mas também explorado em textos de variados gêneros, em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha destaque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções. A seguir, vamos detalhar como essa segunda proposta se efetiva e com que linhas teóricas ela dialoga.

Na linha do que propõe Rojo (2004), entendemos que os eixos de *Leitura/escuta* e *Produção de textos* e da *Análise linguística/semiótica* são complementares. Segundo a estudiosa, o eixo de

uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos, até as implicações na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação.

Nessa mesma direção, Mendonça (2006) afirma que a análise linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que passam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, seja no de produzir textos ou no de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Ampliando essa visão, cabe ressaltar que, a partir da BNCC, a prática de análise linguística reúne a análise dos processos de construção textual (oral, escrita ou multissemiótica), a reflexão sobre recursos linguísticos específicos, vinculados aos discursos mobilizados em diferentes textos, e a articulação entre as múltiplas semioses (usos da língua, sons, imagens, fotografias, vídeos etc.), passando, portanto, a se constituir no eixo **análise linguística/semiótica**.

Ao apresentar os princípios dos quais partiu para definir tal eixo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o texto da BNCC reforça, reiterando as práticas metodológicas de documentos curriculares anteriores,

[...] que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma-padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 69).

Esta coleção segue esses princípios defendidos pela BNCC, o que não significa que não existam momentos de sistematização, necessários ao ensino-aprendizado de qualquer língua. Como professores que atuam, na prática, com alunos reais, defendemos, assim como outros teóricos, que esses momentos de sistematização contribuem para a aprendizagem dos estudantes, favorecendo, entre outros aspectos, uma percepção mais consciente do uso pessoal que fazem da língua e uma tomada de decisão quanto a manter ou alterar, nos vários contextos de uso, as construções mais familiares. Além disso, a oportunidade de nomear determinados fenômenos linguísticos favorece, entre outros fatores, a análise e a compreensão deles, a comunicação do professor com os alunos nas correções que se fazem dos instrumentos avaliativos e até mesmo a aprendizagem de outras línguas por relação de comparação das estruturas.

Na seção **Falando sobre a nossa língua**, você notará que optamos por apresentar recortes teóricos, em geral breves, e momentos de resgate do conhecimento prévio dos estudantes sobre os fenômenos linguísticos em estudo. Isso não significa, em absoluto, que os estudos de natureza teórica que propomos ou de metalinguagem se tornaram fins em si mesmos, tampouco que engessaram ou tornaram técnica demais a lida com os fenômenos linguísticos,

pois eles estão sempre *envolvidos em práticas de reflexão* com o objetivo de ampliar a capacidade de uso da língua e das demais linguagens, conforme a orientação dada em cada tópico.

Relembramos que, segundo Possenti (1996), há três perspectivas no ensino da língua: a normativa, a descritiva e a internalizada. O teórico defende que as três são úteis no ensino-aprendizagem desde que se privilegie a *gramática internalizada*, aquela que o falante já tem incorporada e viabiliza a interação. Segundo Possenti, a escola contribui para ela ao conduzir o aluno a “dominar efetivamente o maior número possível de regras” para que se “torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias” (POSSENTI, 1996, p. 83). Caberia à gramática descritiva e à normativa secundar esse processo, e para isso a sistematização dos conceitos relativos à gramática não deve visar, primordialmente, à exposição de regras, mas à descrição e à discussão de fenômenos da língua, a fim de mostrar a flexibilidade daqueles diante das variadas instâncias de interação.

Nessa linha, reafirmamos que esta coleção tem como princípio a compreensão de que a metalinguagem e a aquisição da nomenclatura são recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os fenômenos em estudo, sendo parte integrante, portanto, do processo que torna mais conscientes para o falante os conhecimentos que já têm internalizados e aqueles que está construindo, o que não implica a tomada desse conteúdo como o centro da aprendizagem. Concordamos com Bagno (2009) quando afirma que a compreensão efetiva do fenômeno da linguagem deve ser “objeto e objetivo do ensino da língua” (BAGNO, 2009, p. 16) e não acreditamos que, ao explorar esse conteúdo também em uma seção específica, estejamos contrariando tal orientação.

Assim como propõe a BNCC em sua CG 2, entendemos que o aluno deve ser estimulado a recorrer “à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica” para “investigar causas, elaborar e testar hipóteses”, como faz nos demais componentes curriculares. E, ainda citando a BNCC, concordamos com a ideia de que nesta etapa da aprendizagem ocorre “o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes”, e que a dimensão analítica pode se constituir em “práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BRASIL, 2018, p. 62).

Nos textos cuidadosamente selecionados para as atividades de leitura/escuta e análise linguística/semiótica, privilegiamos as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas *situações sociais mais prestigiosas* de forma orgânica e sistemática. Acreditamos ser um direito dos estudantes ter acesso formal a elas para que possam acioná-las nas situações pertinentes e participar da maneira mais ampla e ativa das práticas sociais diversas. Assim, nos momentos de exposição didática e nos de construção de conhecimentos por meio das atividades, o aluno entra em contato com o que está previsto na norma-padrão e com sua efetivação real pelo grupo de prestígio nas variadas situações de interação (marcadas por diferentes graus de formalidade),

o que lhe possibilita ampliar seu repertório e, simultaneamente, atentar para a flexibilidade da língua.

Com esse mesmo objetivo, propomos a observação de **outras variedades linguísticas**, abrindo a possibilidade de o estudante compreender a lógica que funda outras regras de funcionamento da língua, que podem, inclusive, ser as de sua própria comunidade e as utilizadas por ele nas mais variadas situações sociais. Tais variedades são tomadas como objeto de reflexão com abordagem semelhante à que se dá para as variedades urbanas de prestígio, de modo que o preconceito linguístico seja combatido. Concordamos, nesse ponto, com os estudos de Bagno (2009), que lembra que

[...] uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar de diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares. (BAGNO, 2009, p. 16).

Seguimos também a BNCC quando propõe aos estudantes “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (CELP 4) e “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (CELP 5) (BRASIL, 2018, p. 65).

#### **Biblioteca do professor**

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

Propomos a leitura dessa obra. Nela, Bagno defende, entre outros pontos, que uma educação linguística precisa, para ser cidadã, considerar os modos de falar de diversos grupos sociais.

Nessa linha, a coleção procura associar os estudos da tradição às pesquisas mais recentes, respeitando sempre o grau de maturidade e de aprofundamento esperado para um aluno do Ensino Fundamental – Anos Finais. Em vários momentos, sinalizamos textualmente para você, no “U”, que avanços há nos estudos e análises de aspectos da língua e justificamos nossa opção por apresentá-los ou não aos estudantes.

Do ponto de vista prático, a análise linguística e semiótica distribui-se ao longo de todos os capítulos, uma vez que a compreensão do sentido global de um texto também passa por ela. Ela é estimulada pelos comandos que conduzem as observações que devem ser feitas para atender a determinada atividade de leitura/escuta ou de produção.

**Falando sobre a nossa língua**, seção específica dedicada a essa análise, é iniciada por **Começando a investigação**, na qual o aluno é convidado a investigar de que forma o fenômeno linguístico que será abordado no capítulo aparece no gênero textual em foco na sequência didática, por meio de atividades que recuperam conceitos e práticas já desenvolvidos em anos anteriores ou internalizados/intuitivos. A partir dessa reflexão inicial, desenvolvemos

uma breve exposição didática, que se vale, conforme os propósitos do momento, de exemplos, esquemas ou quadros, bem como da problematização de alguns conceitos.

Um exemplo disso é o Capítulo 5 do volume de 9º ano, “Rir também é necessário”, em que o **Falando sobre a nossa língua** aborda o tópico “Pontuação”. O estudo se inicia com a subseção **Começando a investigação**, que convida o aluno a resgatar um texto que ele já estudou na seção **Leitura 1**. Trata-se da charge do artista Arionau. Após essa investigação/retomada inicial, avança-se no estudo da pontuação, especialmente do emprego da vírgula, tema que já vem sendo tratado, mas que será, agora, alvo de sistematização. São explorados sinais que, embora presentes nos textos lidos e explorados em atividades, nem sempre são mobilizados nas produções dos estudantes. Pretende-se, com a explicitação das funções dos parênteses, do travessão e dos dois-pontos, estimular um uso consciente e produtivo desses recursos. No “U”, há o cuidado de informar que a exposição das relações entre aspectos melódicos e rítmicos dos enunciados e a pontuação, bem como das funções delas na estruturação semântica e sintática do texto escrito, é um tópico complexo para os estudantes do 9º ano e que, por isso, se optou, neste momento, por uma apresentação simplificada. Indica-se, ainda, uma leitura complementar sobre o assunto para enriquecer a **Biblioteca do professor**: a introdução do capítulo “Pontuação”, da **Gramática escolar da Língua Portuguesa** (2010, p. 654 e 655), de Evanildo Bechara, para compreensão de alguns princípios gerais. Finalmente, na seção **Investigando mais**, o aluno entra em contato com textos de variados gêneros e suportes (notícia, postagem em *blog*, poema, texto biográfico, trecho de reportagem etc.) para que possa investigar o emprego das pontuações feito em produções que circulam em diferentes textos. Essa subseção conta, ainda, com os boxes **Fala aí!** e **Biblioteca cultural**, pensados para enriquecer as discussões propostas nesse segmento.

Note-se que parte significativa da aprendizagem se faz nessas atividades presentes em **Investigando mais**, que, propondo a leitura investigativa de textos de gêneros diversos, leva o estudante a articular o conhecimento que começou a mobilizar nas partes anteriores para entrar em contato com atividades que envolvem confirmação, ampliação e aprofundamento e estão focadas nos efeitos de sentido, na costura entre as partes do texto com vistas à retomada ou à progressão, na articulação das linguagens, no reconhecimento dos pontos de vista implícitos etc. As atividades procuram destacar as opções linguísticas do produtor do texto, a forma como as operou e o efeito que produziu. A exploração dos fenômenos gramaticais está, assim, inserida em um contexto de produção global de sentido e não em frases soltas, criadas artificialmente para a simples classificação dos fenômenos.

É importante reforçar que, para tais atividades, construímos um acervo de textos bastante variado, que inclui exemplos verbais, orais e multissemióticos e se estende de práticas mais situadas dentro da tradição àquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil.

Dois boxes complementam a seção de atividades. No já mencionado **Desafio da linguagem**, os alunos são convidados a recorrer ao que estudaram para “resolver” determinado “problema” por meio da produção de um pequeno texto. Em alguns momentos, essa atividade tem viés lúdico, mas sempre com clara intenção pedagógica.

Em **A língua nas ruas**, os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa na mídia ou em sua comunidade para descobrir como determinado aspecto linguístico se efetiva nas práticas diárias. Neste volume do 7º ano, no capítulo 4, “Versos que contam”, por exemplo, no contexto do estudo sobre “Pronome pessoal”, proposto na seção **Falando sobre a nossa língua**, no boxe **A língua nas ruas**, os alunos, depois de aprenderem que a expressão *a gente* pode substituir o pronome *nós*, são convidados a investigar se esse fenômeno ocorre na região em que vivem. A ideia é que eles passem a prestar atenção na fala de um amigo, professor ou parente, sem contar a ele que o está observando, e chegue a uma conclusão: qual forma ele usa mais? Os alunos precisam investigar também se, quando ouvem *a gente*, o falante faz a concordância com a 3ª pessoa do singular ou com a 1ª pessoa do plural.

Vale destacar que optamos por retomar alguns aspectos como ortografia, acentuação, pontuação e algumas regras necessárias à aquisição da linguagem escrita ou à sua adequação aos contextos mais formais na etapa de revisão dentro da seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática**. No processo de alfabetização, que se dá entre o final da Educação Infantil e ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o aluno é levado a perceber quais letras representam os sons da fala, ou seja, a compreender a relação fonema-grafema. Esse processo se desdobra na ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português usado no Brasil. No Ensino Fundamental – Anos Finais, considera-se que esse processo está bem avançado, mas nossa experiência como professores tem mostrado que ainda são necessárias atividades que reforcem os conhecimentos dos elementos notacionais da escrita, relativos às regularidades e irregularidades ortográficas, ao uso dos acentos gráficos e ao emprego dos sinais de pontuação, sobretudo neste contexto pós-pandemia.

Por isso, ao longo dos volumes, como no Capítulo 3 do 9º ano, “Protagonizar”, por exemplo, na etapa **Revisando nosso poema-protesto**, o aluno é convocado a voltar ao poema que produziu a fim de revisar a escrita das palavras, prestando atenção, em especial, à acentuação. Para isso, retomam-se com o estudante, por meio de um boxe, informações como “Ocorre acento agudo no *i* e no *u* tônicos quando eles são a segunda vogal de um hiato e estão sozinhos na sílaba (*ju-í-vo*) ou são seguidos de *s* (*fa-is-ca*). O acento não ocorre se a sílaba seguinte iniciar-se por **nh** (*ra-i-nha*) ou a anterior contiver ditongo (*fei-u-ra*.” e “Os ditongos **éi**, **éu**, **ói**, seguidos ou não de *s*, são acentuados nos monossílabos tônicos (*céu*) e nas sílabas tônicas das palavras oxítonas (*len-çóis*, *a-néis*.” No boxe **É lógico!**, ainda se conscientiza o aluno do pensamento computacional que está por trás da checagem de acentuação.

Enfatizamos, por fim, que procuramos seguir o agrupamento dos tópicos linguísticos previstos na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, o que significa que não estamos adotando uma sequência comumente ligada à tradição, segundo a qual se iniciam os estudos dos fenômenos linguísticos primeiramente pela abordagem das classes gramaticais, depois pela investigação da relação sintática entre elas. Dessa forma, como preconiza a Base, procuramos associar as classes de palavras às suas funções sintático-semânticas e analisar o funcionamento delas percebendo a relação disso com fenômenos de concordância e regência, bem como com aspectos relativos à coesão, seja para efetivar retomadas, seja para garantir progressão textual.

Você perceberá, entretanto, que essa proposta não interfere nos conhecimentos que o aluno deve angariar no Ensino Fundamental – Anos Finais e que essa opção faz com que os saberes sejam aperfeiçoados e ensinados de modo mais produtivo. De qualquer forma, optamos por inserir neste MP um quadro com os tópicos linguísticos que serão abordados em cada volume com o objetivo de familiarizar você com uma distribuição que pode parecer nova em um primeiro momento. Enfatizamos, ainda, que no quadro a seguir são identificados os momentos em que houve uma apresentação mais formal, de menor ou maior extensão, dos tópicos linguísticos em questão. Isso não significa que eles sejam abordados estritamente nas seções indicadas, já que são, como mencionamos anteriormente, o tempo todo objeto de investigação nas questões de leitura propostas aos alunos ao longo de toda a coleção. Lembramos, por fim, que as reflexões sobre linguagem, língua, variação linguística, adequação linguística e preconceito linguístico são a grande base dos livros que compõem esta coleção.

6º ANO			
Capítulo	Falando sobre a nossa língua	Meu/minha [gênero] na prática	Se eu quiser aprender mais
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação, interação, linguagem e língua</li> <li>• Linguagem verbal e linguagem não verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação – parágrafos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação – parágrafos</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua falada e língua escrita</li> <li>• Turnos conversacionais</li> <li>• Marcas típicas de oralidade</li> <li>• Monitoração no uso da língua</li> <li>• Termos referenciais e marcadores conversacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variações linguísticas</li> <li>• Preconceito linguístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acentuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação – frases</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase, oração e período</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunção</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantivo</li> <li>• Adjetivo</li> <li>• Numeral</li> <li>• Artigo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso direto e discurso indireto</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo</li> <li>• Verbo: tempo e modo</li> </ul>		
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância verbal</li> <li>• Sujeito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Denotação, conotação</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substantivo</li> <li>• Adjetivo</li> </ul>		

7º ANO			
Capítulo	Falando sobre a nossa língua	Meu/minha [gênero] na prática	Se eu quiser aprender mais
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos</li> <li>• Denotação e conotação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação – parágrafos</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo</li> <li>• Verbo: tempo e modo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbo</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predicado</li> <li>• Verbos transitivos e intransitivos</li> <li>• Complemento verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância verbal</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronome pessoal reto</li> <li>• Pronomes pessoal oblíquo</li> <li>• Pronome de tratamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> </ul>	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbio</li> <li>• Adjunto adverbial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronome pessoal oblíquo como complemento verbal</li> </ul>	
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronome possessivo</li> <li>• Pronome demonstrativo</li> <li>• Pronome indefinido</li> <li>• Adjunto adnominal</li> <li>• Complemento nominal</li> <li>• Concordância nominal</li> </ul>		
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação e subordinação – conceito</li> <li>• Orações coordenadas assindéticas e sindéticas</li> <li>• Conjunção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concordância nominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paralelismo sintático</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de formação de palavras – derivação e composição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjetivo</li> <li>• Aposto</li> </ul>

8º ANO			
Capítulo	Falando sobre a nossa língua	Meu/minha [gênero] na prática	Se eu quiser aprender mais
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de linguagem – conceito</li> <li>Figuras de linguagem (metáfora, comparação, metonímia, sinestesia, gradação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acentuação</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de linguagem (personificação/prosopopeia, hipérbole, eufemismo, antítese, ironia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vozes verbais e verbos pronominais</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frase, oração e período</li> <li>Sujeito</li> <li>Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acentuação</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vozes verbais e verbos pronominais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbo: tempo e modo</li> </ul>	
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preposição</li> <li>Verbo transitivo e verbo intransitivo</li> <li>Regência verbal</li> <li>Regência nominal</li> <li>Crase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronome pessoal reto</li> <li>Pronome pessoal oblíquo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocativo</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronome relativo</li> <li>Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substantivo</li> <li>Adjetivo</li> <li>Advérbio</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenação e subordinação – conceito</li> <li>Conjunção</li> <li>Pronome relativo</li> <li>Orações coordenadas</li> </ul>		
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Processos de formação de palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjunção</li> </ul>	

9º ANO			
Capítulo	Falando sobre a nossa língua	Meu/minha [gênero] na prática	Se eu quiser aprender mais
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variação linguística</li> <li>Formação do português brasileiro</li> <li>Gírias</li> <li>Estrangeirismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequação da linguagem à situação de comunicação</li> <li>Preconceito linguístico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> <li>Voz passiva</li> </ul>	
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem formal e linguagem informal</li> <li>Pronomes como complementos verbais</li> <li>Regência verbal</li> <li>Colocação pronominal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acentuação</li> </ul>	
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Predicado nominal</li> <li>Verbo de ligação</li> <li>Predicativo do sujeito</li> <li>Predicativo do objeto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Advérbio</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pontuação</li> </ul>	
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenação e subordinação – conceito</li> <li>Oração subordinada adjetiva</li> <li>Pronome relativo</li> <li>Pontuação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronome pessoal reto</li> <li>Pronome pessoal oblíquo</li> <li>Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos</li> </ul>	
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orações subordinadas adverbiais</li> <li>Conjunção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concordância nominal</li> </ul>	
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orações subordinadas reduzidas e orações subordinadas desenvolvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conjunção</li> </ul>	

## • Gêneros digitais

Têm destaque, no texto da BNCC, inúmeras referências relativas ao universo digital. Afirma-se a importância de o sujeito contemporâneo “atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2018, p. 14), ideia que se desdobra e ganha especificidade especialmente na CG 5, CEL 6 e CELP 10. Atenta ao momento presente, a Base indica a importância de a escola experimentar novas práticas de produção, acrescentando ao ensino-aprendizagem da escrita e da oralidade novas ferramentas (tratamento de áudio, edição de vídeo e manipulação de recursos de diagramação, por exemplo), e de capacitar os alunos para uma análise crítica dos textos digitais em circulação.

Nesse sentido, a BNCC atende às observações de vários estudiosos que já vinham apontando a insuficiência das práticas escolares de leitura/escrita de textos de gêneros digitais, mesmo quando se desconsideram os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC). Para muitos especialistas, a escola se mostrava limitada quando centrava suas produções no texto verbal escrito, havendo pouca ênfase nos textos verbais orais e, menos ainda, nos textos híbridos (ROJO, 2012). Eram pouco frequentes as práticas que envolviam, por exemplo, a integração de um esquema a um texto escrito.

No contexto atual, sobretudo com a circulação das coleções de livros didáticos que já seguem as determinações da BNCC, essa limitação começa a ser superada, e as práticas de linguagens efetivadas na escola passam a considerar que os novos textos são não apenas híbridos como também interativos e colaborativos. As novas TIC favorecem a ampliação da condição de autoria, com a facilidade na combinação de textos escritos com imagens estáticas ou em movimento, com a possibilidade do acréscimo de música e voz, com a edição de vídeos e áudios, entre outras produções com diferentes graus de complexidade. Do mesmo modo, abrem espaço para formas diferentes de autoria, baseadas no diálogo e na remixagem (em sentido amplo). Ainda nessa linha, precisamos considerar mudanças significativas na forma de recepção dos textos, que passam a envolver as práticas de curtir, comentar e redistribuir (“repostar”). Estabelece-se, desse modo, uma nova estética e uma nova ética (ROJO, 2012).

Dentro desse contexto positivo e democrático, surge um aspecto a que a escola – e a sociedade em geral – deve estar atenta: a urgência do desenvolvimento de técnicas que nos tornem aptos a lidar criticamente com a grande massa de informação que acessamos por opção ou de forma automática (pelas redes sociais, por exemplo). É preciso ampliar as práticas que envolvem o tratamento das informações, contribuindo para a ampliação da leitura crítica e da filtragem (curadoria). É necessário, ainda, reforçar as práticas de diálogo e de respeito à alteridade para que os discursos violentos dos intolerantes possam ser vetados e os debates ocorram de forma livre, ética e respeitosa.

Nesta coleção, colaboramos para a qualificação da comunicação nos meios digitais e para o tratamento adequado das informações provenientes da mídia ou em circulação nas redes sociais. Para isso, exploramos o gênero comentário de leitor e criamos

situações-problema, principalmente nas seções **E se a gente...?** e **Fora da caixa**, para que o estudante ganhe consciência acerca do contexto que produz e alimenta fenômenos contemporâneos como as *fake news*. Propusemos, nessas seções e em várias outras oportunidades (no boxe **Fala aí!**, em atividades relativas à leitura etc.), o debate do “curtir” e do compartilhar e enfatizamos a necessária checagem das fontes e das informações e o modo de fazer isso antes de uma replicação (“repostagem”).

Consideramos, também, que a escolha e a forma de exploração dos gêneros e dos vários textos utilizados nas atividades dialogam com a contemporaneidade, marcada pela multissosse, e concorrem para a multiplicidade de culturas. Pensando nisso, criamos desafios para que os estudantes pudessem experimentar várias dessas práticas, como a produção de *podcasts*, *memes* ou *viddings*.

Como educadores e estudiosos, temos consciência, porém, de que ainda estamos em uma fase de transição no que tange ao mundo digital e que a familiaridade de todos – estudantes e professores – com os novos gêneros ligados a esse universo não é plena. Além de possíveis dificuldades relativas ao acesso, temos de considerar diferentes tratamentos com a informação, seja ela a midiática/jornalística, seja a de outros campos, inclusive o artístico, e a reduzida literatura teórica disponível sobre gêneros que têm natureza tão fluida e mutante. Tomar todos os sujeitos contemporâneos como seres igualmente imersos na cultura digital significa, em nossa visão, desconsiderar as várias realidades, sobretudo deste país. Estamos também cientes de que, embora a escola e os professores valorizem e estejam dispostos a lidar com o ensino-aprendizagem dos novos gêneros digitais, não é possível esperar desses atores uma resposta tão imediata e eficiente para a questão. Desse modo, procuramos considerar que, para alguns, a aproximação com os gêneros digitais, ou pelo menos a lida com eles como objeto de estudo, se faz a partir do contato com esta coleção e que, por isso, cabe a nós instrumentalizar a análise e o uso, contando com os diferentes saberes.

Com essa preocupação, apresentamos, adiante, tutoriais que contribuirão para a produção de *blogs*, *podcasts* e vídeos. Só não fomos precisos em alguns casos para não correremos o risco de citar um produto específico – o que não nos pareceria adequado ou ético. Indicamos, no entanto, a existência dos aplicativos gratuitos, que podem ser acessados e baixados facilmente e, de modo geral, contêm orientações claras de uso. Preocupamo-nos em criar várias atividades digitais que poderão ser produzidas com o uso de um aparelho *smartphone* que contenha funções como gravar, fotografar etc., mas elas certamente poderão ser aperfeiçoadas com a utilização dos aplicativos. Seria interessante que os alunos os testassem ou que aprimorassem os usos que já fazem deles.

No caso da divulgação/circulação desses textos, consideramos, com ênfase, algumas limitações legais impostas pela média da faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais. Não podemos, por exemplo, convidar alunos do 6º ano a interagir em redes sociais, cuja idade mínima para uso é, em geral, 13 anos, nem disponibilizar suas produções e imagens em áreas que possibilitam acesso e comentários de terceiros, os quais podem conter inadequações e riscos para esses pré-adolescentes.

Também entendemos que não podemos sobrecarregar as empresas de mídia ou os espaços individuais digitais, como *blogs* ou canais de vídeos “profissionais”, solicitando aos alunos que postem ali seus textos ou comentários, produzidos, muitas vezes, com objetivos pedagógicos. Assim, circunscrevemos essas ações a situações muito específicas e encontramos como solução para a experiência de divulgação no universo digital a criação de um *blog* da turma, ferramenta que pode parecer a alguns já ultrapassada, mas que, sabemos, pode ser controlada por um educador.

A seguir, oferecemos um tutorial para a criação desse *blog* e, para você não ficar sobrecarregado, pode contar com a ajuda dos estudantes, que, em comissões, organizarão o material produzido pelos colegas e criarão postagens. Desse modo, caberá a você apenas alimentar o *blog* com o material e acompanhar as intervenções dos alunos, que terão autorização para inserir comentários. É possível optar por *blogs* específicos para cada turma ou um único para todas suas turmas, o que é sempre interessante por ampliar a possibilidade de diálogo.

## TUTORIAIS – Material digital

### I. Gravação e edição de vídeo

Para gravar um vídeo e publicá-lo em *sites*, *blogs*, redes sociais ou programa de compartilhamento, é necessário ter um *smartphone* que capte as imagens e sons. Já a edição pode ser feita pelo computador, com *softwares* de edição e conversão de vídeos, ou pelo *smartphone*, por meio de aplicativos específicos. Os *softwares* para computador, geralmente mais complexos e pesados, podem ser encontrados facilmente ao pesquisar na internet. Os aplicativos para aparelhos móveis, que muitas vezes são versões simplificadas de *softwares*, você encontra em lojas de aplicativos específicas dos sistemas operacionais de cada aparelho.

Pode acontecer de os *softwares* terem nomes diferentes para botões de mesma função. Atente a isso durante o trabalho e, se necessário, consulte os tutoriais do programa. Eles podem ser de grande utilidade e são bem intuitivos.

Em geral, para criar um vídeo são necessárias três etapas:

1. **Captação de imagens:** capte as imagens com um *smartphone*. Se for necessário rodar a mesma cena mais de uma vez (tomada de vídeo), selecione as melhores tomadas para posterior edição e descarte o restante.
2. **Conversão do vídeo:**
  - a) Verifique se o formato do vídeo é compatível com seu editor. Se houver a necessidade de alterar o formato, pesquise na internet algum conversor *on-line*. Há vários disponíveis.
  - b) Se for trabalhar em um computador, transfira o arquivo de vídeo de seu *smartphone*. Em aparelhos móveis, basta abrir o aplicativo de conversão e buscar o arquivo na biblioteca do *smartphone*.
  - c) Para o procedimento de conversão, arraste ou abra o arquivo no conversor. Procure, na tela, o comando “Converter vídeo” ou semelhante.
  - d) Escolha o formato de vídeo compatível com seu editor e selecione a opção “Converter”.

- e) Ao fim da conversão, será disponibilizado um arquivo para *download*. Baixe e salve o arquivo em seu computador ou *smartphone*; você o utilizará para fazer a edição.

### 3. Edição:

Aparelhos *smartphone* costumam apresentar ferramentas básicas de edição de vídeo, como corte, ajuste e aplicação de filtros. Para outras funcionalidades, é recomendável baixar um aplicativo de edição.

- a) Abra seu editor de vídeo e selecione o arquivo a ser editado.
- b) Em geral, na parte de cima da tela fica uma caixa de vídeo que exhibe a gravação. Na parte inferior ficam os trechos das cenas, separados. Isso o ajuda a ver o que cortará, o que ficará e o que editará.
- c) Selecione o trecho com a cena que vai utilizar.
- d) Para visualizar o trecho selecionado, dê “Play”: as imagens serão exibidas na caixa de vídeo, para que você possa conferir se essa é mesmo a cena que deseja utilizar.
- e) Você pode inserir efeitos, molduras e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: “Efeitos”, “Animações”, “Transições”.
- f) É possível incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som no vídeo. Busque pela opção de inserir áudio ou efeito sonoro. Você deve ter os arquivos de áudio salvos no computador ou *smartphone*. Muitos aplicativos oferecem opções de efeitos sonoros e trilhas de áudio em licença aberta, ou seja, livres de direitos autorais. A alternativa é bastante adequada para publicações *on-line*, em *blogs* ou redes sociais, para evitar o bloqueio do áudio do seu vídeo.
- g) Para conferir como sua montagem está ficando, dê “Play”.
- h) Para realizar cortes no meio de uma cena, procure por “Cut” ou “Ferramenta de corte”. É nesse espaço que você fará a seleção dos trechos que vai cortar. Após selecioná-los, clique em “Salvar corte”. Em seguida, verifique a necessidade de inserir efeitos de transição e/ou efeitos sonoros entre as cenas.
- i) Quando tiver finalizado a edição, salve o vídeo em seu computador ou *smartphone*. Aplicativos costumam apresentar ferramentas de compartilhamento em suas interfaces, com opções de envio por *e-mail*, outros aplicativos de conversa, redes sociais etc.

### II. Gravação e edição de áudio

Para gravar um áudio, uma entrevista ou um *podcast*, por exemplo, é necessário ter: *smartphone* ou computador para captar o áudio; microfone; fone de ouvido, *software* de gravação e edição de áudio.

Pesquise, em fontes confiáveis da internet ou da loja de aplicativos de seu *smartphone*, um programa de gravação e edição de áudio. Há opções gratuitas e seguras que podem ser instaladas em computadores e *smartphones*. Se for utilizar programas diferentes, há programas que podem ser utilizados *on-line* para a etapa de edição. Em alguns programas, há uma variação dos nomes e dos termos empregados para determinadas funcionalidades, como “gravar” e “rec”. Atente a isso quando estiver gravando o áudio e, se necessário, procure o tutorial do aplicativo. Encontre a melhor opção para você e siga as instruções a seguir.

1. Instale o programa em seu computador ou *smartphone*.
2. Abra o programa.
3. Ative o microfone e o fone de ouvido.
4. Antes de iniciar a gravação, faça testes de som. Grave um trecho de áudio, salve e ouça com atenção para garantir que ruídos externos, como uma janela aberta ou conversas paralelas, não comprometam a qualidade do material. Também é importante cuidar para que as vozes estejam em um tom audível.
5. Inicie a gravação selecionando o botão “Gravar” ou “Rec”.
6. Alguns programas pedem que você opte por modelos de salvamento de arquivo; em geral, o formato MP3 é o compatível com um maior número de programas e plataformas de compartilhamento.
7. Ao finalizar a gravação, salve uma cópia do arquivo em seu dispositivo. Atente ao tamanho do arquivo, salvando uma versão de qualidade média.
8. Antes de editar áudio, verifique se o programa oferece a opção de salvar versões. Se não oferecer, faça uma cópia para a edição e mantenha a versão original. Com isso você terá a opção de recorrer a ela se precisar refazer o material.
9. Inicie o editor de áudio. Em “Abrir”, selecione o arquivo a ser editado. Será exibida uma trilha de edição.
10. Atente para o fato de que em alguns editores só é possível fazer a edição do áudio se ele estiver pausado.
11. Existem diversos recursos que podem ser utilizados para a melhora do áudio. Busque por “Efeitos” e encontre ações como “Normalizar”, “Alterar tom”, “Alterar tempo”. Um recurso muito útil para qualquer edição de áudio é o de isolar e excluir ruídos indesejados a partir da exibição visual das ondas sonoras. Selecione as que forem mais úteis ao que pretende fazer em seu trabalho.
12. Realize cortes no áudio selecionando o trecho a ser excluído e, posteriormente, selecionando a opção de “Cortar” ou “Delete”.
13. Para incluir trilha sonora, voz ou efeitos de som, procure na linha de edição a opção “Abrir” ou “Inserir”; depois, basta selecionar o arquivo de áudio que deseja incluir. Assim como muitos editores de vídeo, é comum que aplicativos de edição de áudio ofereçam uma lista de opções de trilhas e efeitos sonoros de uso livre.

### III. Criação de *blog*

Para a divulgação de algumas produções de texto, indicamos a criação de um *blog*. Ele acompanhará os estudantes até o fim do ano letivo e servirá de laboratório de publicação digital e *portfólio* dessas produções, podendo ser exposto à comunidade escolar como um projeto de finalização de ciclo.

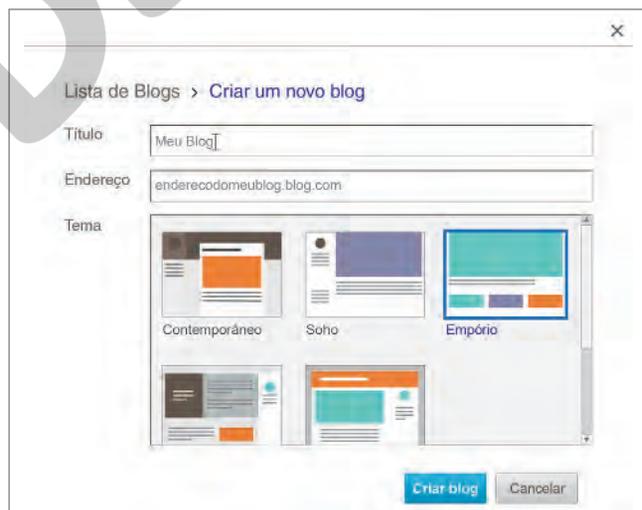
Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras desse ambiente são as mesmas da sala de aula: respeito ao próximo; respeito à produção dos colegas; não compartilhamento de imagens sem autorização dos envolvidos; não violência; respeito aos direitos humanos; colaboração e senso de coletividade.

Ressaltamos que o *blog* é um espaço restrito a convidados. Portanto, solicite aos estudantes que encaminhem os *e-mails* deles a você, que os convidará para ler, acompanhar e interagir com as postagens realizadas. Caso algum deles não tenha uma conta de *e-mail*, ajude-os a abri-la utilizando um provedor gratuito.

Para iniciar a familiarização, defina, com eles, o nome do *blog*.

#### Orientações:

1. Utilize um provedor gratuito de *e-mails*, siga os passos indicados no *site* escolhido e abra uma conta que será utilizada na criação do *blog*. Ela é imprescindível.
2. Pesquise na internet uma ferramenta gratuita de edição e gerenciamento de *blogs*. Considere uma plataforma que possibilite criar páginas responsivas para dispositivos móveis, como celulares e *tablets*. Isso facilitará o acesso da turma em sala de aula.
3. Abra o navegador.
4. Tenha em mãos o *e-mail* da turma; ele é essencial para a criação do *blog*.
5. Analise os temas ou *templates* disponíveis e selecione o que mais se alinhar ao que você deseja. Pense se a cor de fundo dará leitura, por exemplo, e se é possível incluir imagens, vídeos e comentários.
6. Preencha os campos que aparecerão para você. Escolha um nome e um endereço para o *blog*.
7. Alguns editores de *blog* podem conter ligeiras diferenças; se tiver alguma dúvida, consulte o tutorial da plataforma escolhida ou busque em fontes confiáveis da internet dicas de como utilizá-la.



8. Faça uma primeira postagem para apresentar o *blog* à turma. Categorize a postagem utilizando palavras-chave; isso agrupará o conteúdo produzido por eixos temáticos e facilitará o trabalho ao longo do ano.
9. Convide os estudantes para acompanhar as postagens.
10. Leia, nas propostas de produção de texto que incluem divulgação em *blog*, as orientações para a equipe de estudantes que naquela oportunidade serão os editores. Essa equipe será responsável por organizar o envio do conteúdo a você, professor, que fará a postagem.

## • Interdisciplinaridade – Arte

A BNCC, seguindo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010), organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas com o fim de favorecer a comunicação entre conhecimentos e saberes diferentes, embora assina com a preservação das especificidades e dos saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes (BRASIL, 2018, p. 27). No contexto do Ensino Fundamental – Anos Finais, o componente Língua Portuguesa integra a área de Linguagens, que engloba também Arte, Educação Física e Língua Inglesa e prevê práticas relativas às diversas linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital.

Esta é uma coleção estruturada por componente curricular, no caso, Língua Portuguesa. Fizemos opção, entretanto, por um diálogo interdisciplinar frequente com o componente Arte, que se evidencia ao longo dos capítulos e ganha ênfase nas seções **Minha canção**, que abre e fecha os volumes, e **Conversa com arte**. Essas duas seções se comunicam com os eixos da leitura e da produção de textos e ganham especificidade nos entrelaçamentos com as linguagens das artes visuais, dança, música e teatro, relativas ao componente Arte. Aproximar o estudante dessas práticas favorece a compreensão das linguagens – e, por desdobramento, da própria língua –, como “construção humana, histórica, social e cultural”, capaz de significar a realidade e exprimir subjetividades e identidades sociais e culturais, como indica a CEL 1.

As seções **Minha canção** e **Conversa com arte**, já mencionadas neste MP em outros contextos, criam oportunidades de os estudantes conhecerem algumas especificidades de linguagens artísticas em atividades introdutórias, participando das práticas sociais mais diversas, seja como espectadores (fruidores), seja como produtores, e nesse sentido aprimoram a observação, suscitam questionamentos, estimulam a escolha e qualificam considerações de ordem estética e ideológica. Entendemos que, assim como a literatura (arte das palavras), as artes visuais, a dança, a música e o teatro permitem um diálogo intercultural e pluriétnico de grande valor quando se pensa a formação de pré-adolescentes e adolescentes dispostos ao diálogo e à valorização da alteridade, assim como capazes de construir e valorizar sua própria identidade cultural.

A seção **Minha canção** oferece aos estudantes a oportunidade de entrar em contato com o rico cancionário brasileiro contemporâneo e com seus compositores e intérpretes. Há muito que estudiosos consistentes reforçam a importância da canção na formação da identidade brasileira. O professor de literatura e músico José Miguel Wisnik (1999), especialista no assunto, nos lembra de que

Meio e mensagem do Brasil, pela tessitura densa de suas ramificações e pela sua penetração social, a canção popular soletra em seu próprio corpo as linhas da cultura, numa rede complexa que envolve a tradição rural e a vanguarda, o erudito e o popular, o nacional e o estrangeiro, o artesanato e a indústria. (WISNIK, 1999, p. 73).

Além de ler a letra e cantar uma canção (em que cifras inseridas junto aos versos ressaltam que canção não é somente letra), na seção **Minha canção** os alunos são convidados a refletir e apresentar sua opinião sobre o tema da produção, exprimir emoções diante de suas sugestões imagéticas ou produzir objetos apoiando-se nas várias linguagens artísticas. É assim que procedem, por exemplo, quando na abertura do volume do 6º ano são orientados a tirar *selfies* da turma e produzir um vídeo para acompanhar a canção “Só eu sou eu”, de Marcelo Jeneci e Arthur Nestrovski, ou, na abertura

deste 7º ano, fruem e analisam a canção “O outro”, composta pela cantora e multi-instrumentista paraense Camila Barbalho, e, em grupos, preparam uma lista com cinco sugestões de canções que também trabalham com a temática do convívio saudável com a alteridade para apresentá-las em um vídeo cultural; no 9º ano, são convidados a produzir uma campanha publicitária de combate à evasão escolar a partir da sensibilização promovida pela canção “A cada vento”, composta pelo *rapper* Emicida, entre outros exemplos.

A seção **Conversa com arte**, por sua vez, tem como objetivo colocar o estudante em contato com a fotomontagem, a arquitetura, o teatro, o curta-metragem, a escultura, entre outras linguagens artísticas. Nela, o aluno é estimulado a refletir sobre um objeto artístico em foco, considerando sua materialidade, os sentidos construídos por ele, os possíveis efeitos e o contexto de produção. Pela conversa com os colegas, pela intervenção orientada do professor e pelos breves textos didáticos, ganha algumas referências para análise e valoração daquele objeto. Depois, o estudante é convidado a produzir um objeto autoral, apoiando-se em uma linguagem artística (produção de escultura, por exemplo) ou a divulgá-la (organização de um evento que reúne fotomontagens e concurso de contos fantásticos, por exemplo), ou ele é convidado, ainda, a investigar um objeto artístico e apresentar os resultados da pesquisa por meio de exposições (por exemplo, análise de como são compostas as placas explicativas utilizadas em exposições de museus para construir um objeto semelhante após pesquisar em fontes confiáveis). Essas ações envolvem a leitura, o que contribui para a formação de uma “biblioteca cultural” (explicaremos esse conceito mais adiante), repertório para compreender o mundo; a reflexão, que estimula a construção de argumentos sobre as interpretações; e a produção, que o aluno experimenta, de maneira intencional, quando transforma as ideias em materialidade.

No 6º ano, por exemplo, no Capítulo 1, “O registro do eu no mundo”, na seção **Conversa com arte**, os alunos são convidados a entrar em contato com a manifestação artística “intervenção urbana”, por meio de algumas obras de arte, depois debatem sobre essa arte considerada controversa por alguns e têm a oportunidade, dentro da perspectiva da experiência, de realizar uma intervenção autoral.

No capítulo 4 deste volume do 7º ano, “Versos que contam”, por exemplo, após conhecerem poemas narrativos e descobrirem que é possível contar uma história de forma sintética, analisam cartazes artísticos de Christian Jackson e Peter Majarich e, em uma segunda etapa, produzem colaborativamente poemas em vídeo, usando diferentes recursos: texto verbal escrito, lido ou declamado, fotografias, figuras geométricas, cores, fundo musical etc.

Consideramos também importante destacar que acreditamos que é papel fundamental de um livro didático, sobretudo de uma coleção de Língua Portuguesa, fornecer aos seus alunos um conjunto de indicação de “exemplares” (livros, filmes, exposições, *sites* etc.) para composição daquilo que o educador francês Jean-Marie Goulemot (2009) chama de *biblioteca cultural* (ver **Biblioteca do professor** a seguir). Como estratégia para garantir a formação e/ou ampliação desse repertório, apresentamos ao longo dos volumes inúmeros boxes **Biblioteca cultural** comentados, relacionados, direta ou indiretamente, às experiências propostas nas sequências didáticas que compõem os capítulos. Enfatizamos, ainda, que esses boxes também podem servir, no caminho do que objetivam os boxes **Biblioteca do professor**, para ampliar a sua *biblioteca cultural*.

### Biblioteca do professor

*Biblioteca cultural* é um conceito formulado por Jean-Marie Goulemot (2009). Esse educador defende que toda leitura é uma leitura comparativa. Quando lemos, construímos o sentido do texto a partir de uma *biblioteca cultural* interna, pessoal, ou seja, a leitura é como um jogo de espelhos em que reencontramos, nos novos livros, elementos que já conhecíamos. Assim, cada “nova” leitura passa a ser, ao mesmo tempo, familiar, porque conversa com outras leituras anteriores já conhecidas, e um novo “exemplar” a ser depositado nessa *biblioteca cultural*. Para o estudioso, “[...] assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca. A cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro. É uma forma de troca. [...]” (GOULEMOT, 2009, p. 116).

### Mais interdisciplinaridade

A BNCC destaca a necessidade de os currículos decidirem

[...] sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...]. (BRASIL, 2018, p. 16).

Isso demonstra a importância de integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização. O intuito dessa relação é promover a expansão da compreensão de mundo, de modo a, em lugar de ensinar os componentes curriculares de maneira isolada, isto é, voltados a si mesmos, ensinar os alunos a entender as relações entre eles e a sociedade, a vida e o mundo fora dos muros da escola. Não se trata, portanto, segundo o que defende esse documento (com o qual concordamos), de garantir a associação temática entre diferentes disciplinas, mas de buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina de forma isolada.

Essa prática docente comum está, portanto, em caráter permanente, voltada para o desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área do conhecimento articuladas às habilidades de cada componente curricular, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diversas linguagens, que comportem distintas interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula.

### O interdisciplinar

Os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) nos lembram de que

[...] o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que, em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum

na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente [...] centrada na associação ensino-pesquisa [...]. (BRASIL, 2000, p. 16).

Os PCN+ mostram, como se vê, que a interdisciplinaridade ocorre por uma **prática docente comum**, na qual os componentes mobilizam/desenvolvem diversas habilidades e competências gerais e específicas centradas na **associação ensino-pesquisa**, e não necessariamente a partir de conteúdos ou temas comuns, como ocorre em grande parte das propostas que se autodenominam interdisciplinares. Ainda nessa direção, o estudioso Gonçalves (2007, p. 65) explica que não se pode falar em “interdisciplinaridade sem a existência de disciplinas” e que a “interdisciplinaridade é ontologicamente dependente da disciplinaridade”.

Certamente, uma coleção didática disciplinar como esta não tem o poder de, sozinha, estabelecer de modo eficiente as práticas docentes interdisciplinares de que falamos. Elas pressupõem a construção de um currículo específico e de um trabalho integrado dos professores na construção de um projeto comum para seus alunos em cada instituição de ensino. Entendemos, porém, que podemos contribuir para esse processo com algumas propostas de parceria entre o componente Língua Portuguesa e Arte, como já exploramos no tópico anterior, e com outros componentes curriculares<sup>22</sup> como História, Geografia, Ciências etc., que pertencem a outras áreas do conhecimento.

### Modelos de trabalho interdisciplinar

#### Planejamento coletivo (que envolverá professores dos componentes Língua Portuguesa e Arte)

Pensando em um trabalho interdisciplinar que envolva dois dos componentes da área de Linguagens, Arte e Língua Portuguesa, em um cenário ideal os professores que ministram esses cursos podem planejar juntos aulas a partir das seções **Conversa com arte** e **Minha canção**, uma vez que elas propõem trabalhos com linguagens

<sup>22</sup> Como se sabe, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) estabeleceu um conjunto de mudanças na estrutura do Ensino Médio (EM). Nessa direção, o PNLD/EM 2021 (BRASIL, 2019c), em diálogo com a BNCC, previu a existência de coleções de 6 volumes contemplando a área de Linguagens e suas Tecnologias, além de um volume específico de Língua Portuguesa. Essa exigência de obras que contemplam um trabalho interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Educação Física e Arte (por área) não se estendeu aos livros oferecidos aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (de que faz parte esta coleção de Língua Portuguesa).

como artes visuais, teatro e música. Nossa experiência mostra que, para esse trabalho conjunto, os professores deverão se reunir (pelo menos) quinzenalmente por, no mínimo, uma hora e deverá haver uma organização de horário das aulas por parte da coordenação que leve em conta momentos em que esses profissionais estarão sozinhos em sala com as turmas e momentos em que eles deverão estar (preferencialmente) em duplas.

Tanto **Conversa com arte** como **Minha canção** são, em geral, seções estruturadas em etapas bastante procedimentais. Essa escolha metodológica é intencional, uma vez que facilita o trabalho conjunto dos professores desses dois componentes. A ideia é que o professor de Arte, um especialista, possa contribuir com seus conhecimentos para eventuais exposições teóricas mais complexas/completas sobre artes visuais, música, teatro etc. (daí a importância das reuniões periódicas).

Sugerimos que esse profissional de Arte adote, como propõe a BNCC, uma abordagem das linguagens que articule as seis dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão.

Dentro dessa perspectiva, todas as seções **Conversa com arte** e **Minha canção** deverão ser planejadas, nas reuniões quinzenais, tendo em vista essas dimensões.

É importante reforçar que, ainda que seja possível realizar um trabalho muito sistemático e planejado com os professores de Arte (ou até mesmo com os de Língua Inglesa e Educação Física), mesmo assim os estudantes terão garantida, nesta coleção, a mobilização de competências específicas da área de Linguagens. Nunca é demais lembrar que a opção por estruturar os capítulos pensando nas *experiências* dialoga muito mais com a vida real dos adolescentes, uma vez que eles são atravessados diariamente, quase simultaneamente, por textos verbais escritos de variados gêneros, por filmes, *trailers*, *memes*, *podcasts*, debates, esculturas, canções...

### **Planejamento coletivo (que envolverá professores dos componentes Língua Portuguesa e de outras áreas do conhecimento como História, Geografia e Ciências)**

Também é possível realizar um trabalho interdisciplinar envolvendo outras áreas do conhecimento, como História e Geografia, por exemplo. Nesse caso, também serão necessárias reuniões, no mínimo, quinzenais para o planejamento das aulas. A seção **Fora da caixa** pode oferecer, em alguns momentos, possibilidades de diálogo com componentes de outras áreas além das Linguagens. Assim como **Conversa com arte**, essa seção é estruturada em etapas para que o trabalho interdisciplinar possa ser viável. Combine previamente com seus pares quais etapas serão realizadas pelos professores dos outros componentes.

Além disso, as seções **Leitura** (1 e 2) também podem ser utilizadas para a realização de um trabalho interdisciplinar consistente. Recomendamos que essas aulas sejam preparadas nas reuniões quinzenais e que, nesses encontros:

- em conjunto com seu(s) colega(s), você selecione os textos que poderão ser explorados por outras disciplinas e áreas. No 6º ano, por exemplo, no Capítulo 1, "O registro do eu no mundo", dentro de uma das seções **Leitura**, os alunos conhecem uma passagem do diário de Zlata, que representa uma

oportunidade interessante de um trabalho interdisciplinar com o componente História, e isso é devidamente sugerido para você, professor, no "U": "Os dados apresentados junto do fragmento do diário de Zlata para contextualização são suficientes, mas sugerimos que você mostre o capítulo ao professor de História para verificar se há possibilidade de uma abordagem interdisciplinar. Esse colega pode selecionar textos acessíveis acerca do conflito na ex-Iugoslávia para que os estudantes possam comparar o que é dito pela imprensa e/ou pelas autoridades àquilo que relata a adolescente Zlata. Abordagens como essa contribuem para o desenvolvimento da quarta competência específica da BNCC de História, que prevê a identificação de interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos sobre um mesmo contexto histórico";

- você e seus colegas selecionem questões das subseções **Desvendando o texto** e **Refletindo sobre o texto** que serão trabalhadas em Língua Portuguesa e questões que serão exploradas pelos outros colegas nas aulas deles;
- se estabeleçam estratégias para conduzir os boxes **Investigue** (em geral, de natureza interdisciplinar e relacionados às seções **Leitura**) e as seções de práticas de pesquisa **Preparando o terreno** (no 8º e 9º anos), sempre ligadas ao trabalho com produção de texto. No volume do 7º ano, por exemplo, no Capítulo 7, "Falar para muita gente", os alunos serão convidados a pesquisar informações, na área de Ciências, sobre febre amarela, tuberculose, sarampo e outras doenças que são objeto de campanhas promovidas pelo Ministério da Saúde, depois eles entrevistarão profissionais dos centros de saúde da região em que vivem para descobrir o real impacto dessas enfermidades na comunidade; posteriormente, apresentarão seminários sobre esse assunto e, por fim, produzirão um artigo de divulgação científica a fim de esclarecer a população local sobre eventuais problemas. Vale lembrar que os boxes **Investigue** apresentam orientações para pesquisas mais ágeis que se comunicam com outras áreas e que em algumas propostas de produção de texto os alunos são instruídos a realizar pesquisas que envolvem outros saberes, relacionados a outros componentes, devidamente indicados no LE e no "U". No volume do 9º ano, no Capítulo 1, "História tem contexto", por exemplo, na seção **E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?**, depois de lerem uma passagem do romance **A máquina**, os alunos entram em contato com outro romance, **O menino do pijama listrado**, e são convidados a realizar, em **Investigue**, uma pesquisa sobre o extermínio dos judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial, tópico que dialoga diretamente com o componente História. No "U", explica-se de que forma esse diálogo pode ser estabelecido: "A BNCC determina o estudo da emergência do fascismo e do nazismo, da Segunda Guerra Mundial e do holocausto no 9º ano. Sugerimos que você apresente o trabalho com o romance para o professor de História e que compartilhem os planejamentos de modo a encontrar oportunidades de atividades interdisciplinares. Caso o professor prefira fazer essa abordagem posteriormente, apresente a proposta do boxe **Investigue** para que

ele conduza a atividade com os estudantes: ouvir as informações que possuem e ajudá-los a verificar o que é verdadeiro. Esse contexto tem sido retomado em várias produções culturais, e alguns dos termos ligados a ele, como ‘nazista’ ou ‘genocídio’, têm sido aplicados em situações diversas, algumas vezes de modo impróprio. A atividade contribuirá para que os estudantes desenvolvam a atitude crítica diante de conteúdos e informações (EF69LP30).”;

- fique combinado como serão realizadas as correções das produções de texto que os alunos farão. Utilize as rubricas de correção – com algumas adaptações – que acompanham essas propostas. Essa etapa da avaliação é muito importante em um trabalho interdisciplinar.

Esses procedimentos poderão ser adotados para todas as ações interdisciplinares, uma vez que as seções e boxes têm, intencionalmente, estruturas semelhantes.

### Planejamento individual

Embora seja o menos recomendado, sabemos que esse tipo de planejamento individual será a realidade de muitas escolas. Mesmo que isso ocorra, garantimos, dada a estrutura da coleção, que os alunos se beneficiarão de terem um curso disciplinar, de Língua Portuguesa, mas que se comunica com outras áreas do conhecimento.

Nesse tipo de cenário, certamente menos favorável, recomendamos que você realize com colegas de Arte, História, Geografia, Ciências etc. algumas reuniões de planejamento anual com o objetivo de estabelecer combinados que possam garantir alguns diálogos com outros saberes. Sugerimos que nessas reuniões:

- sejam analisados conjuntamente os textos presentes nas seções **Leitura (1 e 2)** e suas possíveis relações com outros componentes. Dessa forma, mesmo que não seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar, os colegas de outros componentes poderão, dentro de suas próprias aulas (ainda de que forma multidisciplinar), trabalhar alguns temas presentes nos artigos de opinião e de divulgação científica, nas resenhas críticas, nos poemas-protesto, nos contos, nas passagens de romance etc. que compõem as seções;
- seja combinado como serão colocadas em ação as práticas de pesquisa propostas principalmente em **Investigue** e **Preparando o terreno**, de modo que possa haver uma colaboração dos outros professores nesses processos investigativos formais;
- sejam analisadas seções de natureza multi e interdisciplinar como **Conversa com arte** e **Fora da caixa** para garantir que, minimamente, possa haver uma contribuição teórica dos professores de outros componentes.

Além disso, a adoção conjunta de algumas das metodologias ativas apresentadas neste MP podem também abrir espaço para abordagens interdisciplinares interessantes.

A seguir, apresentamos, ainda, uma proposta de projeto integrador que envolve os componentes Língua Portuguesa, História, Geografia e Arte. Trata-se de uma estrutura que poderá servir de modelo para outras composições de projetos integradores interdisciplinares criados por você e seus colegas. Neste caso, propomos o projeto integrador “A charge lê o nosso mundo”, que tem como tema “As relações entre charges e o contexto histórico de suas

produções”. Note que o projeto apresenta a seguinte estrutura (que poderá servir de inspiração para outras ações conjuntas); tema, justificativa, disciplinas integradoras, CG, CEL, CELP, competências específicas de História, de Geografia e de Arte, habilidades, objetivos, materiais a serem utilizados e produto final a ser desenvolvido.

### Projeto integrador – Hábitos saudáveis

**Tema:** As relações entre hábitos alimentares, prática de exercícios físicos e a saúde.

**Justificativa:** Este projeto tem como objetivo levar os alunos a refletir a respeito das relações entre a saúde individual e a incorporação de bons hábitos alimentares e de práticas de exercícios físicos. Os estudantes, além de refletirem a respeito do tema, devem ser estimulados a incorporar os novos hábitos, por meio do incentivo à prática esportiva e da instrumentalização para a elaboração de pratos saudáveis. Por meio da realização de análise dos próprios hábitos e da turma e de um evento estruturado com vistas a proporcionar momentos práticos com a comida e os esportes, os alunos deverão ser sensibilizados para o bem-estar proporcionado por uma boa situação de saúde e por uma boa consciência do funcionamento do próprio corpo. Ao final, os estudantes construirão, de forma colaborativa, o evento Dia da alimentação saudável e prática de exercícios.

**Disciplinas integradoras:** Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física.

**Tema contemporâneo transversal:** Saúde.

**Competências gerais:** 8 e 9.

**Competências específicas**

**Linguagens:** 2.

**Ciências:** 7.

**Educação Física:** 3, 6 e 8.

**Habilidades**

**Língua Portuguesa:** EF67LP23, EF67LP24, EF69LP25 e EF69LP26.

**Educação Física:** EF67EF08.

**Objetivos**

- Avaliar os próprios hábitos concernentes à manutenção da saúde.
- Refletir sobre a importância de adotar uma alimentação saudável.
- Organizar palestras para um evento de conscientização sobre os hábitos saudáveis.

**Materiais a serem utilizados**

- Cadernos.
- Cartolina para montagem dos quadros e do cartaz.

**Produto final a ser desenvolvido**

- Evento Dia da alimentação saudável e prática de exercícios.

### Língua Portuguesa, Ciências e Educação Física

#### 1. Coletando dados

Liste, na lousa ou computador, em duas colunas: O QUE EU COSTUMO COMER TODOS OS DIAS e QUE EXERCÍCIOS EU COSTUMO PRATICAR. Cada aluno vai citar seus hábitos. No levantamento de hábitos alimentares, você poderá determinar que o estudante

responda se consome, por exemplo: carboidratos; verduras e legumes; frutas; leite e derivados; carnes e ovos; leguminosas e oleaginosas; óleos e gorduras; açúcares e doces. Os itens poderão variar de acordo com o modelo de pirâmide alimentar aprendido na escola. Para o levantamento de exercícios físicos praticados pela turma, convém distinguir estes de atividades físicas.

## 2. Tabulando e analisando os dados

A tabulação poderá ser feita em dois grandes grupos: um trabalhará com hábitos alimentares e o outro, com exercícios físicos. Os alunos do grupo deverão montar um quadro com: número de entrevistados, tipo de alimento/exercício, quantidade de alunos que consomem aquele alimento/praticam aquele exercício. O quadro final deverá ser elaborado em forma de cartaz. Para concluir, converse com a turma, analisando os dados dos cartazes: "Podemos dizer que nossa turma se alimenta bem? Praticam exercícios físicos regularmente? Adota hábitos saudáveis?"

## 3. Montando um cartaz

A atividade deve ser feita em grupos. Estimule os alunos a realizar entre seus pares um *brainstorm* sobre o que pode ser apresentado em um cartaz informativo de hábitos saudáveis, como: lista de alimentos saudáveis, imagem da pirâmide alimentar, trechos de reportagens sobre o tema, imagens de gráficos e quadros sobre o tema etc. Oriente os alunos a exercitar sua capacidade de síntese: depois de debater com os colegas e expor suas opiniões e ideias, eles devem definir como vão montar o cartaz. Oriente-os a elaborar um esboço para planejar a diagramação dos elementos no cartaz, ou seja, a distribuição dos elementos textuais e visuais, de modo que se torne um conjunto harmonioso. Durante a montagem do cartaz, converse com a turma sobre a importância de sempre voltar ao tema.

## 4. Aulas e palestras

Essa sequência de atividades deverá ser desenvolvida preferencialmente com as disciplinas Ciências e Educação Física: você vai convidar os professores a apresentar uma aula curta à turma. O professor de Ciências deverá explicar o papel dos diferentes tipos alimentares que precisamos ingerir (carboidratos, proteínas, gorduras, fibras) e de algumas vitaminas fundamentais para nosso organismo. Não é necessário que os alunos se aprofundem nos conhecimentos acerca do funcionamento fisiológico do corpo humano, mas que saibam diferenciar algumas funções mais elementares dos alimentos. O professor de Educação Física deverá falar do impacto de uma boa alimentação (e de uma alimentação ruim) para a prática de exercícios físicos e, conseqüentemente, para o fomento do bem-estar individual. A ideia é que o professor explique, por exemplo, a importância dos carboidratos de digestão rápida para a obtenção de energia para os exercícios e da necessidade das proteínas em uma etapa posterior, como forma de reposição da massa perdida.

Depois, proponha aos alunos que planejem as palestras a serem realizadas no dia do evento. Para isso, você deverá abrir um debate acerca dos profissionais que poderão ser convidados. Algumas sugestões pertinentes são: médicos, nutricionistas, esportistas etc. Estimule os alunos a pensar também em indivíduos que poderiam ser convidados (o médico do posto de saúde da comunidade local, algum esportista referencial da região etc.). Poderá ser convidado

um ou mais palestrantes, dependendo do tempo destinado ao evento e sua programação.

## 5. Elaborando convites

Essa etapa da atividade deverá ser desenvolvida com a disciplina de Língua Portuguesa: os alunos vão redigir os convites aos profissionais que deverão proferir as palestras. O professor deverá pedir aos alunos que escrevam os convites a partir da retomada dos constituintes estruturais do gênero.

## 6. Definindo as apresentações e atividades do evento

Converse com os alunos para que definam o que será necessário para a realização do evento. Sugere-se que o evento envolva: ao menos uma palestra com um profissional da área de saúde, algumas oficinas de confecção de pratos saudáveis, a prática de esportes. Ouça as sugestões dos alunos e considere sua pertinência e viabilidade.

## 7. Organizando o Dia da alimentação saudável e prática de exercícios

Peça aos estudantes que se reúnam em grupos e cada um deverá se responsabilizar por uma das atividades do dia. Auxilie os grupos que estarão encarregados das palestras a planejar a recepção do palestrante e a formular algumas questões que possam ser feitas a ele. Os grupos encarregados das práticas esportivas deverão planejar a realização de campeonatos de esportes diversos e de práticas não competitivas – como ioga ou aulas de dança. Os grupos responsáveis pelas oficinas de culinária deverão garantir o balanceamento e a viabilidade dos pratos preparados, além de ajudá-los a selecionar os ingredientes utilizados, montar a estrutura necessária para a realização das oficinas e planejar as orientações a serem dadas aos participantes das oficinas. Ao final, peça aos alunos que realizem uma roda de conversa e façam uma autoavaliação do desempenho durante as atividades do projeto.

# IV. Práticas de ensino-aprendizagem

## • A importância de avaliar

A avaliação é uma ação docente necessária que fornece ao professor subsídios para mapear conhecimentos e habilidades<sup>23</sup> que os alunos detêm, acompanhando sua progressão, ao mesmo tempo que serve de estratégia para traçar um percurso didático adequado ao que se espera que o estudante aprenda. Planejar e replanejar são etapas essenciais em um planejamento eficaz, favorecidas pela avaliação, uma vez que é ela que possibilita compreender os conhecimentos que os estudantes já possuem, suas dificuldades de aprendizagem e o que ainda precisa ser desenvolvido.

Roldão e Ferro (2015) consideram que a avaliação tem uma **finalidade reguladora**, pois encaminha o agir tanto de professor como de estudantes. Para esses estudiosos, tal regulação vincula-se ao processo de ensino, ou seja, ao

23 Lembramos que, para a BNCC, **conhecimentos** são "conceitos e procedimentos" e **habilidades** são "práticas cognitivas e socioemocionais"; **competência**, por sua vez, é definida como "a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2018, p. 8).

estabelecimento do que precisa ser ensinado, considerando os saberes já construídos e as aprendizagens que serão necessárias nas próximas etapas. Aos estudantes, ela proporciona que acompanhem o próprio processo de aprendizagem (autoavaliação), ao possibilitar que compreendam o que foi aprendido e o que ainda necessita de outras ações. Para atingir essa finalidade reguladora, é preciso que os instrumentos avaliativos escolares não constituam meros instrumentos produzidos apenas para quantificar e mensurar as aprendizagens.

Não há como falar de avaliação sem entrar em dois conceitos essenciais: a **metacognição** e a **autorregulação**. A metacognição refere-se ao domínio consciente que o estudante tem de seu próprio conhecimento. Figueira (2003) a define como um modelo de processamento do desenvolvimento cognitivo, formado por dois componentes, um de **sensibilidade** e outro de **crenças**. Segundo a autora, “a sensibilidade diz respeito ao conhecimento da necessidade de se utilizar, ou não, estratégias em tarefas ou atividades específicas” (FIGUEIRA, 2003, p. 3). O outro componente define-se

[...] como conhecimento ou crença que a pessoa tem de si enquanto ser cognitivo, em tarefas cognitivas diversas, sobre os fatores ou variáveis que atuam ou interatuam e de que maneiras afetam o resultado dos procedimentos cognitivos. (FIGUEIRA, 2003, p. 3).

Como processo de aprendizagem, a metacognição não visa à assimilação de conhecimento, mas ao desenvolvimento de habilidades que possibilitam regular os processos cognitivos. Segundo Sanmartí (2009), a autorregulação motiva o estudante a compreender de modo nítido o que precisa aprender, organizar, planejar, desenvolver, selecionando, de forma autônoma, estratégias adequadas para realizar a atividade proposta.

Aprender envolve muito mais aspectos do que a aquisição mecânica de um conhecimento, pois abarca tanto crescimento emocional como intelectual, implicando o aprender a aprender, que, segundo Fonseca (2008), abrange o foco na captação de informações; a formulação, o estabelecimento e a planificação de estratégias para realizar tarefas; o monitoramento do desempenho cognitivo; o exame de informações disponíveis; e a aplicação de procedimentos para solução de problemas.

Ao regular os processos de cognição, o estudante torna-se ativo e responsável pelo desenvolvimento das atividades, criando estratégias que o levem a superar obstáculos. Isso significa que, consciente de suas habilidades e potencialidades, pode desenvolver múltiplas outras, cabendo ao professor, como mediador desse processo, construir um clima motivacional que estimule a autonomia intelectual do estudante para organizar e fazer gestão de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, autorregular e autoavaliar permitem que o estudante estabeleça contato direto com suas dificuldades de aprendizagem, para assim poder superá-las. Cabe destacar que a aprendizagem não é descontextualizada; como aponta Frison (2006, p. 110), “[...] ela ocorre quando se consegue exercer alguma espécie de controle sobre a própria ação, sobre a busca de opções para conseguir metas em função de seus interesses e valores [...]”.

Esse processo vincula-se à **avaliação formativa**, que considera os processos de regulação de professores e estudantes, utilizando tanto a **avaliação diagnóstica**, que identifica os conhecimentos prévios dos aprendizes, como a **avaliação cumulativa**, que mapeia as dificuldades de aprendizagem dos alunos sobre determinado conjunto de práticas didáticas. Essa articulação de diferentes formas de avaliação é importante; juntas, segundo Gatti (2003), elas dão sentido à aprendizagem e possibilitam ao professor avaliar tanto o estudante como o processo proposto e, ao estudante, avaliar a si próprio. Além disso, esse mapeamento que só uma **avaliação formativa** proporciona é essencial para o planejamento das aulas que serão ofertadas aos alunos nas etapas subseqüentes ao momento de aplicação das avaliações ao longo do curso.

Essas concepções sobre o papel da avaliação para o ensino-aprendizagem do estudante e para o professor embasaram várias propostas que aparecem nesta coleção, entre as quais citamos as etapas de avaliação presentes nas seções **Meu/minha [nome do gênero] na prática**. O trato frequente com critérios para a autoavaliação ou para a avaliação dos colegas (rubricas de correção) concorre para que o aluno, progressivamente, adquira ferramentas para a análise de atividades de mesmo tipo ou semelhantes. Da mesma forma, a discussão das produções em sala de aula constrói um ambiente em que o valor está posto no processo e na aprendizagem e não nos resultados posteriormente aferidos. Por sua vez, o professor passa a ter condições de acompanhar o ritmo de avanço da turma pela maneira como lida com os critérios disponibilizados ou mobilizados por conta própria.

Também seções relativas ao eixo leitura/escuta contribuem para essa aquisição constante de repertório de autoanálise, na medida em que oferecem parâmetros para a validação ou não das hipóteses e análises. Atividades mais curtas também foram pensadas com esse foco. A realização do **Desafio da linguagem** (mais frequente nas seções **Falando sobre a nossa língua**), por exemplo, decorre de uma etapa anterior de leitura e possibilita que professores e alunos mensurem a aprendizagem ainda durante o processo, mapeando o que os estudantes já sabem, mas em produções de menor porte – o que auxilia o professor no planejamento das aulas subsequentes a partir do diagnóstico que essa atividade proporciona.

Fornecemos a seguir alguns modelos de avaliação que poderão ser utilizados por você com suas turmas. Esses instrumentos avaliativos contam com textos de variados gêneros (já familiares aos alunos do 9º ano porque estão ligados ao que eles estão estudando nas sequências didáticas que compõem os capítulos da coleção); com questões discursivas e de múltipla escolha (itens de avaliação devidamente resolvidos e comentados); com indicação das CG, CEL e CELP abordadas nos itens; com sugestões de análise baseadas nas respostas dadas pelos alunos e rubricas de correção, as quais favorecerão mapeamentos de conhecimentos, competências e habilidades, além de contribuir para preparar os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais para exames de larga escala. Da mesma maneira que as atividades ofertadas nas seções do livro e que compõem as sequências didáticas, essas avaliações foram produzidas considerando uma **perspectiva formativa**. Utilize-as como instrumentos **cumulativos**, ou seja, que buscam detectar o que os alunos aprenderam e quais são suas dificuldades sobre determinado conjunto de aprendizagens. Dependendo dos resultados, você poderá realizar retomadas de algumas seções que compõem as sequências didáticas presentes nos capítulos, como as questões relativas às **Leituras 1 e 2**, ou ainda criar grupos de recuperação paralela nos contraturnos, se esta for a realidade de sua escola, e retribuir conhecimentos e habilidades por meio das seções **Meu/minha [nome do gênero] na prática**, **Desafio da linguagem** e dos itens oferecidos à análise em **Falando sobre a nossa língua**.

## Modelo de avaliação 1

### Competências

**CG: 1 e 4.**

**CEL: 1 e 2.**

**CELP: 1, 2 e 6.**

O texto a seguir é uma notícia publicada no jornal **Folha de S.Paulo** no dia 22 de outubro de 2018. Leia-a com atenção para responder às questões 1 a 6.

### Projeto leva feira de ciências para prisão

O dia 8 de outubro foi incomum para 40 presos que cumprem pena na penitenciária José Parada Neto, localizada em Guarulhos, na região metropolitana de São Paulo.

[...]

Naquele dia os detentos tiveram pouco mais de duas horas para aproveitar as diversas atividades oferecidas, interativas em sua maioria [...].

O projeto Banca da Ciência, algo parecido com uma feira de ciências itinerante, estava pela primeira vez em uma prisão. André Luiz Alves, novo diretor da unidade prisional, estava empolgado com a atividade inédita, ainda em andamento quando ele disse que o saldo era muito positivo.

[...] Em parceria com uma ONG que montava bibliotecas com estruturas de banca de jornal, nasceu a primeira Banca da Ciência, na USP Leste. [...] Depois, foi montada uma segunda banca, no campus da Unifesp em Guarulhos.

Alves, Gabriel. Projeto leva feira de ciências para prisão. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/10/projeto-leva-feira-de-ciencias-para-presidio.shtml>. Acesso em: 2 ago. 2022.

- 1 Sabemos que notícias são relatos de fatos atuais e relevantes. Leia novamente o texto e faça o que se pede.

Habilidades: EF03LP18 e EF69LP03.

- a) Identifique o fato relatado pela notícia, utilizando suas próprias palavras.

Resposta esperada: O fato relatado pela notícia é a participação de detentos de uma penitenciária em uma feira de ciências. Espera-se que os estudantes não encontrem dificuldades para identificar o fato abordado e consigam perceber que ele foge à rotina dos detentos.

- b) Explique o que torna o fato relatado relevante a ponto de ser publicado.

Resposta esperada: Porque não é comum que os detentos participem de feiras de ciências e de outros eventos culturais. Nesse caso, é possível que os estudantes não compreendam que a participação na feira de ciências não é uma rotina e que normalmente não há projetos que levem eventos para os presídios.

- 2 O texto afirma que as atividades da feira eram interativas. O que isso significa e qual é a importância dessa informação?

Habilidades: EF03LP18 e EF69LP03.

Resposta esperada: Espera-se que os estudantes percebam que o fato de as atividades serem interativas implica que os detentos teriam de participar ativamente delas e não só assistir a elas. A importância desse fato é que a participação dos prisioneiros no evento estava sendo realmente valorizada. Espera-se que os estudantes respondam facilmente à primeira parte da questão. Eles podem, contudo, apresentar certa dificuldade para perceber a relação entre a proposta de interatividade e a valorização dos detentos.

- 3 O diretor da unidade prisional afirmou que o saldo da feira era muito positivo enquanto ela ainda estava em andamento.

Habilidades: EF69LP03 e EF67LP37.

- a) O que significa o saldo ser positivo?

Resposta esperada: O saldo positivo significa que o evento teve sucesso e correspondeu às expectativas dos organizadores. Espera-se que alguns estudantes possam ter dificuldade em re-

lacionar “saldo positivo”, expressão mais ligada à área financeira, ao êxito do evento.

b) Por que o fato de ele fazer essa afirmação enquanto a feira ainda estava em andamento é relevante?

Resposta esperada: O fato de a afirmação ser feita enquanto a feira estava em andamento é relevante porque implica a rápida identificação do sucesso do evento, ou seja, ele teria dado tão certo que sequer foi preciso esperar o final para apurar esse resultado. Espera-se que alguns estudantes possam ter dificuldade para estabelecer a relação esperada entre o fato de a afirmação ter sido feita antes do final do evento e o sucesso da feira. Nesse caso, ajude-os a refletir sobre os acontecimentos apresentados e sugira que imaginem a reação dos detentos ao evento.

4 Leia novamente o título da notícia e explique por que ele é adequado para despertar o interesse dos leitores.

Habilidades: EF03LP18 e EF69LP03.

Resposta esperada: O título apresenta todas as informações mais importantes necessárias para atrair a atenção dos leitores: o que aconteceu e com quem. Espera-se que o estudante possa ficar em dúvida por não aparecer no título quando e onde ocorreram os fatos. Ajude-os a perceber que, nesse caso, o fato de a feira de ciências ocorrer em um presídio é tão importante e relevante que as outras informações podem ser dispensadas do título.

5 Em geral, a data em que ocorre um fato não é apresentada no corpo da notícia. Nesse caso, porém, a data da feira é a primeira informação apresentada. Escolha a alternativa que explica que efeito foi produzido por essa escolha.

- a) A data foi apresentada no início da notícia porque 8 de outubro é um dia mundialmente importante para a ciência.
- b) A data foi apresentada no início da notícia porque essa é uma data marcante em todos os presídios.
- c) A data foi apresentada no início da notícia porque a ocorrência da feira tornou-a especialmente importante para os 40 presidiários que dela participaram.
- d) A data foi apresentada no início da notícia porque a feira não deveria acontecer nesse dia.

Habilidades: EF69LP03 e EF67LP37.

Resposta certa: C.

A marcação de qualquer uma das alternativas que não a C pode revelar que os estudantes não perceberam que a data nesse caso simboliza muito mais do que o registro do dia em que ocorreu o evento: ela representa um dia único na vida dos detentos. Ajude-os a perceber que um mesmo registro, uma mesma informação pode ter diferentes significados para diferentes observadores.

6 Em qual das alternativas o **que** é empregado nas duas frases para fazer referência ao termo que o antecede?

- a) “O dia 8 de outubro foi incomum para 40 presos **que** cumprem pena na penitenciária José Parada Neto” e “quando ele disse **que** o saldo era muito positivo”.
- b) “Em parceria com uma ONG **que** montava bibliotecas com estruturas de banca de jornal, nasceu a primeira Banca da Ciência” e “quando ele disse **que** o saldo era muito positivo”.

c) “O dia 8 de outubro foi incomum para 40 presos **que** cumprem pena na penitenciária José Parada Neto” e “Em parceria com uma ONG **que** montava bibliotecas com estruturas de banca de jornal, nasceu a primeira Banca da Ciência”.

Habilidade: EF07LP12.

Resposta certa: C.

A marcação das alternativas A ou B revela que os estudantes não conseguem diferenciar o pronome relativo da conjunção integrante e não conseguem compreender as relações estabelecidas por meio da coesão referencial.

O texto a seguir é uma transcrição da entrevista concedida pelo rapper Emicida ao apresentador Pedro Bial no programa **Conversa com Bial** que foi ao ar no dia 16 de novembro de 2017. Nesse programa, o artista falou sobre diversos assuntos, especialmente sobre a interação entre o *rap* e outras formas de manifestação artística. Neste trecho, ele discute suas colaborações com outros artistas e sua participação no São Paulo *Fashion Week*, conhecido evento de moda da cidade de São Paulo, frequentemente criticado por pessoas envolvidas com o *rap*. Leia-o com atenção para responder às questões 7 a 10.

[...]

**Pedro Bial:** E [depois de lançar a canção “Passarinhos”] falaram [que você tava fofinho demais]?

**Emicida:** Ah, falaram, mas a fofura não é um crime ainda, né?

**Pedro Bial:** Ainda não... De que mais você foi acusado quando você começou a fazer essas pontes com o *pop*, com a MPB? [...]

**Emicida:** Eu penso que tipo assim, cara... Eu morava lá no Jardim Fontales, eu tinha que viajar duas hora de ônibus até Pinheiros, tá ligado? No ônibus, que eu ia espremido com as pessoas, seis horas da manhã... lá tavam os pagodeiro, os roqueiro, os evangélico, os macumbeiro, nós tava tudo lá junto, tá ligado? Tipo... eu só coloquei isso aí dentro da minha música.

[...]

**Pedro Bial:** E no ano passado uma da que... uma das que esses caras aprontaram foi isso aqui [aponta para vídeo do desfile de Emicida no São Paulo Fashion Week], um curto-circuito tanto no mundo do *rap* quanto no mundo da moda...

**Emicida:** É, deu erro 404 na cabeça das pessoas (risos). Você acredita? Nem eu acreditei. Quando acabou, tipo assim, a ficha só caiu de que tudo aquilo tava acontecendo e que era real quando a gente foi ensaiar esse... essa entrada. Aí eu vi entrando aquela negrada ali, mano, e eu fiquei assim, tipo, meu olho encheu de água, tá ligado? Eu não aguentei não, eu comecei a chorar... porque eu choro direto, no último eu chorei de novo [...]. A gente sempre... que pensou na possibilidade de existir dentro do Fashion Week, a gente sempre pensou nisso como uma oportunidade de quebrar barreiras, destruir estereótipos, sabe? Tipo eu durante muito tempo na minha vida eu achei que tipo a minha pele era feia, o meu cabelo crespo era feio, que eu não devia ir pro mundo, sabe?

Tipo eu entrava na escola, na primeira semana da escola eu queria sentar lá no fundo, eu queria ser invisível, eu queria que ninguém me visse, porqueee... aquele ambiente era agressivo pra mim, toda hora ia aparecer alguma piadinha com meu cabelo...

**Pedro Bial:** E você sofreu racismo na escola?

**Emicida:** Sim. Sim. Toda a... acho que a escola é o ambiente onde a gente tem que tá mais atento, sabe, porque é ali que começa mesmo, ali é o momento onde uma criança preta, ela, tipo... tem uma... tem um primeiro baque de, tipo assim, ela é marcada como diferente, inclusive [...] eu tava na pré-escola e aí os moleque começou a me chamar de macaco... ali foi a primeira vez que tipo eu tomei um soco assim tipo, meu, esse moleque é o diferente e nós vai zoar ele por causa disso... e aquilo foi se perpetuando, entendeu?

[...]

PODCAST: Pedro Bial entrevista Emicida. **Conversa com Bial – GShow**, [s. l.], 16 nov. 2017. (1 min 42 seg a 6 min 30 seg). Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2pQ2MNI2nBTYXSU8uKsykE>. Acesso em: 2 ago. 2022.

- 7 Em sua segunda intervenção, Pedro Bial pergunta a Emicida de que outras coisas ele já foi acusado ao fazer música com participação de artistas de outros estilos, mas este, em vez de responder diretamente, passa a descrever o caminho que fazia para trabalhar.

Habilidades: EF69LP16 e EF69LP03.

- a) Explique por que ele responde dessa forma. Ao fazer isso, não se limite a repetir ou parafrasear a resposta, mas explicita qual relação se estabelece entre ela e a pergunta feita.

Resposta esperada: Por que, mesmo sendo acusado por diversas pessoas do *rap*, você continua fazendo colaborações com artistas envolvidos com outros tipos de arte além do *rap*? Espera-se que os estudantes tenham dificuldades para compreender o sentido da resposta de Emicida, para além da mera descrição de cotidiano de trabalho. Nesse caso, você deve levar os estudantes a perceber que a resposta se inicia com “eu penso”, o que indica que a pergunta deve exigir **reflexão**. Além disso, você deve levá-los a perceber que a resposta do artista menciona vários grupos de pessoas como matéria de sua música.

- b) Ao final de sua segunda resposta, Emicida diz: “só coloquei isso aí dentro” (de sua música). Explique o que ele quer dizer com “isso aí”.

Resposta esperada: Ele responde dessa forma para explicar por que, apesar de ser acusado, opta por dialogar com diferentes formas artísticas em sua música, ou seja, para responder à acusação. Espera-se que o estudante tenha dificuldades para explicar a intenção de Emicida quando evita responder diretamente à pergunta feita por Pedro Bial. Nesse caso, é necessário que o professor conduza a interpretação. O estudante deve entender que o artista fala de sua música como uma forma de incorporar diferentes grupos de pessoas. Assim, ele responde à acusação que lhe é feita quando se relaciona com diferentes tipos de arte e artistas.

- 8 Em sua terceira resposta, quando fala sobre sua participação no evento de moda São Paulo *Fashion Week*, Emicida afirma

que “chorou”. Explique, com suas palavras, qual foi a causa de seu choro.

Habilidades: EF35LP04 e EF67LP25.

Resposta esperada: A causa do choro de Emicida foi ver pessoas negras participando do São Paulo *Fashion Week*, que ele interpretou como uma forma de enfrentar preconceitos. Espera-se que o estudante tenha dificuldades para identificar com precisão a causa do choro de Emicida, limitando-se a apontar que ele chorou porque viu pessoas negras no evento ou que a causa do choro foi o fato de ele chorar com frequência. O professor deve apontar que a informação sobre a causa direta do choro não é explícita, mas pode ser inferida pelo conjunto de informações. Em seguida, os estudantes devem tentar localizar informações relevantes para estabelecer a causa do choro.

- 9 A respeito do uso da expressão “a gente” e dos pronomes pessoais na terceira resposta do entrevistado, assinale a alternativa correta.

- a) Ao utilizar a expressão “a gente”, o entrevistador emprega uma concordância de primeira pessoa do plural.  
b) A utilização da expressão “a gente” é incorreta nesse contexto, por não se adequar à formalidade exigida pela entrevista.  
c) Substituindo a expressão “a gente” por um pronome pessoal de primeira pessoa do plural, a concordância seria feita, em uma variante de prestígio, com a forma verbal “pensamos”.  
d) O uso da expressão “a gente” indica que o entrevistado atribui a decisão sobre a participação no evento a uma coletividade que não o inclui.

Habilidades: EF35LP14 e EF69LP55.

Resposta certa: C.

A marcação da alternativa **A** como correta indica que o estudante não se apropriou plenamente da nomenclatura relativa aos pronomes pessoais e às pessoas gramaticais. Nesse caso, o professor deve remetê-lo ao conteúdo já estudado e, se julgar conveniente, oferecer alguns exercícios simples de identificação de pronomes pessoais. A marcação da alternativa **B** como correta pode indicar que o estudante não compreendeu o conceito de variação linguística e adequação; nesse caso, cabe ao professor reforçar que a linguagem deve ser avaliada em termos de adequação a determinados contextos, temas e interlocutores, e não em termos absolutos. Além disso, é possível que a marcação da alternativa indique uma incompreensão do contexto de produção da fala; nesse caso, o professor deve apontar que se trata de um programa de entrevistas variadas na TV, que o próprio entrevistador utiliza expressões que indicam informalidade, como “cara” etc. A marcação da alternativa **D** como correta pode indicar que o estudante não compreendeu a expressão “a gente” como equivalente a 1ª pessoa do plural. Nesse caso, o professor deve esclarecer que, em diversas variantes do português brasileiro, essa expressão é comum em situações de informalidade.

- 10 Em sua última resposta, ao narrar a primeira vez em que se percebeu alvo de racismo, Emicida diz: “esse moleque é o diferente

e nós vai zoar ele por causa disso". A quem se refere o pronome "ele" nessa frase? Explique.

Habilidade: EF35LP14.

Resposta esperada: O pronome "ele" refere-se ao próprio falante, Emicida. Isso ocorre porque ele se utiliza de discurso direto para reproduzir a fala daqueles que o "zoavam". Espera-se que o estudante tenha dificuldade para compreender o uso do discurso direto como forma de se apropriar da fala de terceiros em seu próprio relato oral. Se isso ocorrer, o professor deverá lembrar-lhe que é comum em relatos orais que o falante incorpore, por discurso direto, outras falas, como forma de expressar com maior dinâmica os acontecimentos e levar os ouvintes a imaginá-los melhor. Então, os estudantes devem apontar quem poderia ter dito aquelas palavras (os agentes do racismo sofrido por Emicida) e o que elas explicariam (os motivos que levam àquele tratamento racista).

## Modelo de avaliação 2

### Competências

**CG: 1, 3 e 4.**

**CEL: 1, 2 e 5.**

**CELP: 1 e 2.**

### O noivo

#### *Ato primeiro*

Sala ricamente adornada: mesa, consolos, mangas de vidro, jarras com flores, cortinas etc. No fundo, porta de saída, uma janela etc.

#### **Cena 1**

**Ambrósio**, só de calça preta e chambre – No mundo a fortuna é para quem sabe adquiri-la. Pintam-na cega... que simplicidade! Cego é aquele que não tem inteligência para vê-la e a alcançar. Todo homem pode ser rico, se atinar com o verdadeiro caminho da fortuna. Vontade forte, perseverança e pertinácia são poderosos auxiliares. Qual o homem que, resolvido a empregar todos os meios, não consegue enriquecer-se? Em mim se vê o exemplo. Há oito anos, era eu pobre e miserável, e hoje sou rico, e mais ainda serei. O como não importa; no bom resultado está o mérito... Mas um dia tudo pode mudar. Oh, que temo eu? Se em algum tempo tiver de responder pelos meus atos, o ouro me justificará e serei limpo de culpa. As leis criminais fizeram-se para os pobres...

#### **Cena 2**

Entra **Florência**, vestida de preto, como quem vai a festa.

**Florência, entrando** – Ainda despido, Sr. Ambrósio?

**Ambrósio** – É cedo. (*Vendo o relógio*) São nove horas, e o ofício de Ramos principia às dez e meia.

**Florência** – É preciso ir mais cedo para tomarmos lugar.

**Ambrósio** – Para tudo há tempo. Ora, dize-me, minha bela Florência...

**Florência** – O que, meu Ambrosinho?

**Ambrósio** – O que pensa tua filha do nosso projeto?

**Florência** – O que pensa não sei eu, nem disso se me dá; quero eu – e basta. E é seu dever obedecer.

**Ambrósio** – Assim é; estimo que tenhas caráter enérgico. [...]

**Ambrósio** – Escuta-me, Florência, dá-me atenção. Crê que ponho todo o meu pensamento em fazer-te feliz...

**Florência** – Toda sou eu atenção.

**Ambrósio** – Dois filhos te ficaram do teu primeiro casamento. Teu marido foi um digno homem e de muito juízo; deixou-te herdeira de avultado cabedal. Grande mérito é esse...

**Florência** – Pobre homem!

**Ambrósio** – Quando te vi pela primeira vez, não sabia que era viúva rica.

(*À parte*): Sabia! (*Alto*): Amei-te por simpatia.

**Florência** – Sei disso, vidinha.

**Ambrósio** – E não foi o interesse que obrigou-me a casar contigo.

**Florência** – Foi o amor que nos uniu.

**Ambrósio** – Foi, foi, mas agora que me acho casado contigo, é de meu dever zelar essa fortuna que sempre desprezei.

**Florência, à parte** – Que marido!

**Ambrósio, à parte** – Que tola! (*Alto*): Até o presente tens gozado dessa fortuna em plena liberdade e a teu bel-prazer; mas daqui em diante, talvez assim não seja.

**Florência** – E por quê?

**Ambrósio** – Tua filha está moça e em estado de casar-se. Ela se casará, e terás um genro que exigirá a legítima de sua mulher, e nesse dia começarão as amofinações para ti, e intermináveis demandas. Bem sabes que ainda não fizeste o inventário.

**Florência** – Não tenho tido tempo, e custa-me tanto aturar procuradores!

**Ambrósio** – Teu filho também vai crescer todos os dias, e será preciso por fim dar-lhe sua legítima... Novas demandas.

**Florência** – Não, não quero demandas.

**Ambrósio** – É o que eu também digo; mas como preveni-las?

**Florência** – Faze o que entenderes, meu amorzinho.

**Ambrósio** – Eu já te disse há mais de três meses o que era preciso fazermos para atalhar esse mal. Amas a tua filha, o que é muito natural, mas amas mais ainda a ti mesma...

**Florência** – O que também é muito natural...

**Ambrósio** – Que dúvida! E eu julgo que podes conciliar esses dois pontos, fazendo Emília professar em um convento. Sim, que seja freira. Não terás nesse caso de dar legítima alguma, apenas um insignificante dote – e farás ação meritória.

**Florência** – Coitadinha! Sempre tenho pena dela; o convento é tão triste!

**Ambrósio** – É essa compaixão equivocada! O que é este mundo? Um pélogo de enganos e traições, um recife em que naufragam a felicidade e as doces ilusões da vida. E o que é o convento? Porto de salvação e ventura, único abrigo da inocência e verdadeira felicidade... E deve uma mãe carinhosa hesitar entre o mundo e o convento?

**Florência** – Não, por certo...

**Ambrósio** – A mocidade é inexperiente, não sabe o que lhe convém. Tua filha irá se lamentar, chorará desesperada, não importa; obriga-a e dá tempo ao tempo. Depois que estiver no convento e acalmar-se esse primeiro fogo, abençoará teu nome. (*À parte*): E a legítima fica em casa...

**Florência** – Tens razão, meu Ambrosinho, ela será freira.

**Ambrósio** – A respeito de teu filho direi o mesmo. Tem ele nove anos e será prudente criarmos-lo desde já para frade.

[...]

PENA, Luís Carlos Martins. **O noviço**. 1845. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000032.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022. (Fragmento).

## Glossário

**Chambre:** roupão.

**Cabedal:** conjunto de bens e riquezas.

**Avultado:** de grande volume.

**Legítima:** parte da herança deixada aos descendentes.

**Amofinações:** aborrecimentos.

**Demandas:** discussões, disputas.

**Pélogo:** mar profundo.

1 Antes do início do texto, o autor indica, em uma rubrica, alguns elementos necessários à cena. Explique qual é a importância dessa rubrica para o desenvolvimento da cena.

Habilidade: EF67LP29.

Resposta esperada: Essa rubrica orienta a caracterização do espaço como uma sala pertencente a alguém rico. Isso contribui para caracterizar as personagens, que têm dinheiro, e, de certa forma, antecipa o conflito do texto, que gira em torno da tentativa de Ambrósio para se apropriar da herança deixada pelo primeiro marido de Florência. É possível que o estudante se limite a dizer que a rubrica contribui para a caracterização do espaço da cena. Isso pode se dever a uma leitura imprecisa do enunciado, que exige que se mencione a importância para o “desenvolvimento da cena”; nesse caso, o professor deve pedir ao estudante que releia o enunciado, sabendo que sua resposta está incompleta, para entender que outras informações eram exigidas. Outra resposta incompleta que o estudante pode oferecer é que a rubrica contribui para a caracterização das personagens. Ainda que isso seja uma parte importante da resposta, pode demonstrar que o estudante não se deu conta da importância dessa caracterização como motivo gerador do conflito que começa a se apresentar na cena. Nesse caso, o professor deve apontar que, com frequência, a caracterização dos espaços contribui para a construção dos enredos das peças, mencionando exemplos, como filmes, se julgar pertinente, em que isso ocorre.

2 Na primeira cena, apenas uma personagem se apresenta e enuncia uma fala. Releia o seguinte trecho dessa fala:

“Há oito anos era eu pobre e miserável, e hoje sou rico [...]”

Habilidade: EF07LP09.

a) Identifique dois adjuntos adverbiais importantes para construir o sentido do trecho.

Resposta esperada: “Há oito anos” e “hoje”. O estudante pode ter dificuldade para reconhecer os adjuntos adverbiais. Isso provavelmente indica uma compreensão bastante precária do conceito e uma capacidade baixa para identificar diferentes funções sintáticas em uma oração. Nesse caso, é importante que o professor ofereça um acompanhamento mais individualizado, verificando as anotações que o estudante fez em seu caderno, sugerindo adequações, remetendo-o ao conteúdo trabalhado no livro didático e indicando exercícios simples de reconhecimento de funções sintáticas.

b) De que forma esses adjuntos adverbiais contribuem para caracterizar a personagem?

Resposta esperada: Esses adjuntos adverbiais contribuem para a caracterização da personagem por assinalarem que ela passou por uma mudança no tempo; antes era pobre, depois se tornou rica. O estudante pode ter dificuldade para reconhecer a importância do adjunto adverbial para a caracterização da personagem, indicando apenas que seu sentido é demarcar o “tempo”. Nesse caso, o professor deve indicar que essa demarcação do tempo tem consequências para nossa compreensão da personagem e, em seguida, questioná-lo em relação a que consequências poderiam ser.

Releia o seguinte trecho para responder às questões 3 e 4.

Mas um dia tudo pode mudar. Oh, que temo eu?

3 No primeiro período do trecho, o pronome indefinido tudo e a locução verbal pode mudar contribuem para tornar seu sentido indefinido. O adjunto adverbial também contribui para isso? Explique. É necessário identificar o adjunto adverbial e classificá-lo.

Habilidade: EF08LP10.

Resposta esperada: O adjunto adverbial de tempo “um dia” contribui para tornar o sentido do primeiro período indefinido, já que ele sugere uma vaga possibilidade, mais que um momento definido do futuro. O estudante pode ter dificuldade em três etapas. Se não conseguir reconhecer o adjunto adverbial, o professor deve oferecer um acompanhamento mais individualizado, uma vez que essa falha indica uma dificuldade maior para compreender as diferentes funções sintáticas exercidas por elementos da oração, de preferência sugerindo exercícios simples de reconhecimento das diferentes funções já estudadas. Se não conseguir classificar o adjunto adverbial, o professor deve remetê-lo ao conteúdo já estudado e procurar identificar qual classificação se adapta melhor ao adjunto adverbial nesse caso. Por fim, se não conseguir compreender de que forma o adjunto adverbial contribui para a indefinição do período, o professor deve, por meio de perguntas como “Quando dizemos ‘um dia faço isso ou aquilo’, podemos dizer com certeza que realizaremos a ação?”, levá-lo a perceber que o

adjunto não indica simplesmente um momento futuro, mas uma possibilidade vaga de realização da ação.

4 No segundo período do trecho, a personagem explicita que tem um temor. Explique que temor é esse.

Habilidade: EF69LP05.

Resposta esperada: O temor da personagem é que ela perca sua riqueza. É possível que o estudante tenha dificuldades para apontar com precisão qual é o objeto do temor da personagem, limitando-se a dizer que ela teme que “tudo possa mudar”. Nesse caso, o professor deve conduzi-lo para que perceba que é necessário maior precisão na inferência. Apesar da indefinição do período anterior, é possível perceber, com base em outras informações oferecidas pela fala em questão, que o temor da personagem é pela riqueza que conseguiu.

Leia o seguinte trecho para responder às questões 5 e 6.

[...] **Ambrósio** – Quando te vi pela primeira vez, não sabia que era viúva rica. (À parte): Sabia! (Alto): Amei-te por simpatia.

**Florência** – Sei disso, vidinha.

[...]

5 Esse trecho é ilustrativo de alguns aspectos da relação entre as duas personagens. Explique de que forma as rubricas contribuem para caracterizar essa relação.

Habilidades: EF67LP29 e EF69LP54.

Resposta esperada: As rubricas, nesse caso, indicam que a personagem deve dizer algo “à parte”, ou seja, dizer para si e para a plateia, mas não diretamente à sua esposa, o que poderia indicar que a personagem guarda dela alguma informação que não pode ser compartilhada, algum segredo. Isso é confirmado na medida em que a fala enunciada “à parte” contradiz a fala enunciada “alto”, ou seja, na medida em que a personagem mente para a esposa. É possível que o estudante se limite a dizer que a rubrica indica que Ambrósio não queria que a esposa soubesse que ele já sabia de sua riqueza quando se conheceram. Nesse caso, o professor deve apontar que isso é impreciso como resposta ao enunciado, uma vez que não chega a descrever o gesto orientado pela rubrica, o que é necessário, já que o enunciado exige que se “expliquem” as rubricas, e que não descreve a caracterização da relação, uma vez que não menciona que a relação se sustenta sobre mentiras do marido.

6

Habilidade: EF07LP09.

a) Identifique o adjunto adverbial desse trecho e classifique-o.

Resposta esperada: “por simpatia”, adjunto adverbial de causa. É possível que o estudante não consiga identificar o adjunto adverbial. Nesse caso, seria prudente que o professor oferecesse um acompanhamento mais individualizado, com vista de anotações no caderno, retomada do conteúdo do livro didático e sugestão de exercícios simples de identificação de funções sintáticas, uma vez que isso sugere uma dificuldade para identificar funções sintáticas de termos de uma oração. É também possível que o estudante não consiga classificar o adjunto adverbial, o que

pode indicar falta de compreensão do sentido do adjunto ou falta de familiaridade com o vocabulário gramatical utilizado. Em ambos os casos, o professor pode auxiliá-lo com a sugestão de exercícios de identificação, compreensão e classificação de adjuntos adverbiais.

b) Podemos considerar que a causa do amor de Ambrósio é somente simpatia? Justifique sua resposta.

Resposta esperada: Não podemos interpretar que a causa do amor de Ambrósio é simplesmente a “simpatia”, uma vez que vemos que ele age para assegurar que a herança de sua esposa permaneça sob posse dele, sugerindo que sua enteada seja criada para ser freira, e seu enteado, frade. É possível que o estudante tenha dificuldades para perceber que não podemos interpretar a fala de Ambrósio como verdadeira. Isso indicaria uma dificuldade com a leitura global da cena; nesse caso, o professor deve conduzir o estudante para que chegue a uma leitura adequada. Ações que podem contribuir para perceber que Ambrósio mente são as falas “à parte”, seu interesse na fortuna da esposa, seu desdém por ela etc.

7 A respeito do período “Crê que ponho todo o meu pensamento em fazer-te feliz...”, assinale a alternativa correta.

a) O verbo **pôr** é transitivo direto, e “em fazer-te feliz” é um adjunto adverbial que expressa circunstância.

b) A expressão “o meu pensamento” é objeto indireto, já que inclui a preposição **o**.

c) O verbo **crer** é transitivo indireto e o objeto indireto é “em fazer-te feliz”, já que inclui a preposição **em**.

d) O verbo **pôr** é transitivo direto e indireto, e seus complementos são “todo o meu pensamento” e “em fazer-te feliz”.

Habilidade: EF07LP05.

Resposta certa: D.

A marcação da alternativa **A** como correta indica que o estudante confundiu a função sintática de “em fazer-te feliz”, que é de objeto indireto. Isso pode indicar um equívoco na compreensão da transitividade do verbo **pôr**. Nesse caso, o professor deve levá-lo a perceber que o verbo **pôr** exige dois complementos, um objeto direto e outro indireto. Casos parecidos, e que podem ser mencionados, são os verbos **emprestar** e **levar**. Caso perceba que o problema não está relacionado apenas a verbos transitivos diretos e indiretos, o professor pode auxiliar o estudante reforçando que estratégias empregamos para o reconhecimento da transitividade dos verbos.

A marcação da alternativa **B** como correta indica que o estudante não identificou corretamente a classe de palavras a que pertence o artigo definido **o**. Nesse caso, o professor deve orientá-lo a retomar o conteúdo de preposições. Se julgar pertinente, pode oferecer alguns exercícios de identificação de preposições. A marcação da alternativa **C** como correta pode indicar um equívoco na compreensão do verbo **crer**, que é, no caso, transitivo direto. Além disso, a marcação dessa alternativa pode indicar que o estudante não compreendeu que “em fazer-te feliz” não funciona como complemento do verbo **crer**, mas do verbo **pôr**. Nesse caso, o professor pode auxiliá-lo reforçando que estratégias empregamos para o reconhecimento da transitividade dos verbos.

8 Leia o seguinte trecho e, com base nele, assinale a alternativa correta.

**Ambrósio** – Tua filha está moça e em estado de casar-se. Ela se casará, e terá um genro que exigirá a legítima de sua mulher, e nesse dia começarão as amofinações para ti, e intermináveis demandas. Bem sabes que ainda não fizeste o inventário.

**Florência** – Não tenho tido tempo, e custa-me tanto aturar procuradores!

[...]

- a) O advérbio **bem** explicita o modo como é realizada a ação do verbo saber: de maneira correta, adequada.
- b) O advérbio de tempo **ainda** permite perceber que fazer o inventário era uma ação esperada de Florência.
- c) O advérbio **não**, em “Não tenho tido tempo”, cumpre a função de advérbio de tempo, já que serve para sinalizar a falta de tempo da personagem.
- d) O advérbio **tanto** é de afirmação, já que serve para reforçar o sentido do verbo.

A habilidade abordada é a EF07LP09.

Resposta certa: **B**.

A marcação da alternativa **A** como correta indica que o estudante classificou o advérbio **bem** como é habitual classificá-lo, mas não observou o sentido que assume nesse caso. O professor deve pedir ao estudante que o substitua por outro advérbio na frase; possibilidades são **com certeza**, **certamente** etc., o que indica que o advérbio é de afirmação. A marcação da alternativa **C** como correta indica que o estudante não compreendeu com precisão o sentido do advérbio **não**. Ainda que o sentido da sentença esteja relacionado a tempo, o advérbio tem o sentido de negação do verbo **ter**. O professor pode indicar que, para classificar um advérbio, é preciso olhar para seu sentido em relação ao verbo, e não, de maneira vaga, para o sentido da sentença toda. A marcação da alternativa **D** como correta indica que o estudante não se apropriou das classificações dos advérbios. Apesar de ter compreendido adequadamente que o advérbio **tanto** reforça o sentido do verbo, não foi capaz de perceber que isso o torna um advérbio de intensidade. Nesse caso, o professor deve remeter o estudante ao conteúdo já estudado. Se julgar pertinente, pode oferecer alguns exercícios de identificação e classificação de advérbios para que ele se familiarize com os conceitos.

9 Leia o seguinte trecho:

**Ambrósio** – É essa compaixão equivocada! O que é este mundo? Um pélogo de enganos e traições, um recife em que naufragam a felicidade e as doces ilusões da vida. E o que é o convento? Porto de salvação e ventura, único abrigo da inocência e verdadeira felicidade... E deve uma mãe carinhosa hesitar entre o mundo e o convento?

[...]

O sentido dessa fala se constrói sobre uma oposição. Explique que oposição é essa e de que forma ela contribui para convencer Florência de que sua filha deve se tornar freira.

Habilidades: EF67LP38 e EF67LP29.

Resposta esperada: A oposição construída na fala da personagem é entre o mar, lugar de agitação e infelicidade, e o porto, lugar de “abrigo” e “verdadeira felicidade”. Essa oposição contribui para que Florência enxergue o convento de forma favorável, o que a leva a decidir que esse pode ser um bom lugar para sua filha. É possível que o estudante tenha dificuldade em duas etapas da questão. A primeira é a identificação precisa do sentido da oposição. O professor deve apontar a ele que não basta dizer que a fala opõe “mar” e “porto”, sendo necessário que indique quais são as ideias associadas a cada um desses termos, ou seja, que um adquira conotação positiva, e outro, conotação negativa. A segunda é a compreensão da relação entre essa oposição e a decisão de Florência; nesse caso, o professor deve apontar que ela opta pelo convento na medida em que esse lhe aparece de maneira favorável, como oposição a uma vida de infelicidade.

10 Sobre o sentido global do excerto do texto teatral reproduzido aqui, assinale a alternativa correta.

- a) Esse texto satiriza certos comportamentos sociais, como a ganância de Ambrósio, o que é comum que ocorra em comédias.
- b) Pode-se perceber que, no caso desse texto, as rubricas têm a função de orientar a atuação dos atores, mas não contribuem para a construção de sentido da cena.
- c) Ambrósio age de maneira amorosa com Florência e trata dos assuntos familiares de maneira que prioriza o bem-estar de todos.
- d) O narrador critica o comportamento de Ambrósio por considerá-lo egoísta e manipulador.

Habilidade avaliada é a EF67LP29.

Resposta certa: **A**.

A marcação da alternativa **B** como correta indica que o estudante não compreendeu a função das rubricas na construção do sentido da cena. Nesse caso, o professor deve orientá-lo a destacar as rubricas no texto e, em seguida, ajudá-lo a perceber sua importância para a caracterização das personagens, antecipação do enredo e construção do conflito na cena. A marcação da alternativa **C** como correta indica que o estudante não compreendeu a motivação dos atos de Ambrósio. Nesse caso, o professor deve conduzi-lo em sua leitura para que o estudante perceba que essa personagem mente o tempo todo, e que sua motivação, estabelecida desde a primeira fala, é a busca por riqueza. A marcação da alternativa **D** como correta indica que o estudante não compreendeu um aspecto importante da estruturação de textos teatrais: a falta de um narrador que apresente, por meio de sua própria voz, o sentido dos eventos. Nesse caso, o professor deve orientá-lo a retomar todo o trabalho com textos teatrais, a fim de que perceba sua estrutura e seu funcionamento. Se julgar pertinente, o professor pode prolongar o trabalho com o gênero, trazendo novos exemplos para a sala de aula e promovendo atividades de compreensão, interpretação e análise; essas atividades podem ser realizadas em duplas, desde que o professor tenha o cuidado de defini-las previamente, de modo que os estudantes com maior dificuldade sejam agrupados com estudantes que poderão ajudá-los.

## Avaliação e pandemia

No ano de 2020, a educação formal de milhões de crianças e adolescentes foi impactada pela pandemia de covid-19, fenômeno que se estendeu pelos anos de 2021 e 2022 (ano em que esta coleção foi produzida). O fechamento das escolas por meses interrompeu, em maior ou menor grau, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, o que teve consequências importantes. Um estudo encomendado ao Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e a África Lusófona (FGV EESP Clear)<sup>24</sup>, vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV), procurou simular as perdas de aprendizado que os alunos sofreram com a pandemia, e o resultado mostrou que, apenas no ano de 2020, os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais tiveram suas aprendizagens prejudicadas em Língua Portuguesa e, de forma mais acentuada, em Matemática<sup>25</sup>.

Os dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e utilizados pelo estudo realizado pela FGV EESP Clear possibilitaram simular as seguintes consequências no Ensino Fundamental – Anos Finais: em um cenário *pessimista*, haveria um retrocesso semelhante às aprendizagens demonstradas na edição do Saeb de 2015 em Língua Portuguesa e de 2017 em Matemática; quando se considera uma estimativa *intermediária*, haveria uma queda equivalente ao retorno de proficiência de dois anos antes em relação às duas disciplinas citadas; em uma situação *otimista*, a proficiência dos alunos ficaria estável ou com discreto crescimento em relação à edição do Saeb de 2019.

Pensando sobretudo nos dois primeiros cenários estudados pela FGV EESP Clear, consideramos importante que esta coleção contribua, dentro de seus limites, para a detecção e mapeamento das defasagens dos estudantes e que possa oferecer novas oportunidades de aprendizagens para os alunos no componente Língua Portuguesa. Nessa direção, o professor, sobretudo de turmas grandes, com mais de 45 alunos, pode, além do que já foi apresentado anteriormente, valer-se de seções da coleção como atividades avaliativas e intervenções. Veja algumas sugestões:

1. Selecione questões das subseções **Refletindo sobre o texto**, **Investigando mais** e da seção **Textos em conversa** para verificar como está a prática leitora dos estudantes. Escolha a questão após analisar o tipo de informação que ela pode lhe oferecer e seu propósito no momento: verificar a localização de informações, a capacidade de inferir, o reconhecimento do tema, a capacidade de relacionar o texto a conhecimentos prévios, a apreensão do sentido global do texto etc.
2. Solicite e recolha o texto produzido de acordo com as orientações de um **Desafio da linguagem**. Trata-se de uma atividade que propõe ao estudante a expressão, de maneira organizada e compreensível, dos resultados de uma análise de texto conduzida por questões. Nossa sugestão é que as questões sejam

24 O site do centro é <http://fgvclear.org/pt/> (acesso em: 18 maio 2022).

25 O estudo da FGV EESP Clear considerou: o nível de aprendizado dos alunos em um ano típico (utilizando dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica [Saeb] de 2015 a 2019), o tempo de interrupção das aulas (estimado em 72% do ano letivo) e o aprendizado (ou não) obtido pelo ensino não presencial (explorado em cenários denominados *otimista*, *intermediário* e *pessimista*). A metodologia adotada baseou-se no estudo do Banco Mundial **Simulating the potential impacts of covid-19 school closures on schooling and learning outcome: a set of global estimates**.

corrigidas antes da escrita do texto, para que o aluno elucide dúvidas ou desfaça equívocos e possa, na etapa de produção, concentrar-se no processo de expressão. Por ser uma atividade breve e muito dirigida, a correção a ser feita por você, se as turmas não forem muito grandes, torna-se ágil e possibilita a você identificar lacunas e tomar decisões relativas à condução do curso. Se a grande quantidade de alunos tornar inviável essa correção individualizada, recorra à resposta sugerida no livro para o **Desafio da linguagem**, anote-a na lousa, discuta-a com a turma após a feitura da atividade, depois peça aos estudantes que troquem sua produção com os colegas e façam uma correção de acordo com o que foi discutido. Circule pela sala de aula para tirar eventuais dúvidas.

3. Solicite e recolha uma produção de texto. Sugerimos que isso seja feito após a produção e avaliação da proposta contida no capítulo, ou seja, já na etapa de reelaboração, uma vez que o aluno já terá tido um primeiro *feedback* de seus pares sobre a produção do gênero em estudo, o que, em tese, lhe daria a oportunidade de aprimoramento. Se preferir, utilize uma nova proposta de produção textual, oferecida neste MP, na Parte específica (PE). A correção poderá ser feita usando a grade de critérios oferecida no capítulo ou a nova grade que ali propusemos. Se a turma for extensa, discuta a grade de correção com a classe e peça que façam correção aos pares.

A partir dessas atividades, de suas observações da turma e do resultado de outros instrumentos avaliativos, provavelmente será necessário propor ações em relação aos estudantes cujos resultados não tenham sido satisfatórios, quando pensamos na etapa em que estão. Veja agora algumas sugestões que podem ser aplicadas para promover esse avanço individual ou podem ser usadas como atividade complementar para a turma. Estas sugestões de trabalho foram pensadas para contemplar desde turmas menores até aquelas numerosas, com mais de 45 alunos.

### 1. Eixo leitura/escuta – Domínio de vocabulário

Algumas dificuldades dos estudantes podem estar relacionadas à incompreensão de termos e expressões empregados no texto. Eles podem não conseguir inferir o sentido pelo contexto nem descobri-lo com apoio no glossário ou em um dicionário.

Solicite ao aluno que produza listas das palavras que não compreendeu durante uma primeira leitura. Separe as que poderia tentar deduzir daquelas que deve consultar no dicionário por oferecerem maior dificuldade. No passo seguinte, ele deve voltar aos trechos em que aparecem as palavras e levantar hipóteses sobre seus significados. Escolha algumas delas para estudo: projete ou anote o trecho na lousa ou releia com o grupo e vá mostrando as associações com o contexto que possibilitam inferir o sentido pertinente da palavra. O propósito é tornar consciente um conjunto de procedimentos que os estudantes podem incorporar nas práticas de leitura.

### 2. Eixo leitura/escuta – Compreensão de informações

Escolha um texto – da coleção ou não – e prepare um conjunto de afirmações que os estudantes deverão avaliar como falsas ou verdadeiras. Procure expressar as ideias com palavras diferentes das que estão no texto e mude a ordem dos dados nos períodos para que eles enfrentem um real desafio de compreensão.

Durante a correção, pergunte aos estudantes que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando como poderiam ter checado a veracidade da afirmação.

### **3. Eixo leitura/escuta – Poemas**

Em geral, os poemas estudados no Ensino Fundamental – Anos Finais não costumam se valer de linguagem hermética, como alguns trabalhados no Ensino Médio, mas é possível que parte dos alunos tenha dificuldade na compreensão da linguagem figurada e na leitura das formulações mais sintéticas.

Solicite que façam paráfrases dos poemas, retextualizando-os em prosa. Oriente-os a explicar as metáforas e comparações em lugar de repeti-las. Ajude-os a reconhecer quando há um interlocutor específico. Peça que comecem com estruturas como “Na primeira estrofe, o eu lírico desse poema pergunta se...”; “O poema é iniciado com o eu lírico se lamentando por...”; “O eu lírico conversa com um amigo, a quem confessa...”. Escute algumas paráfrases para ver a coerência em relação ao texto original e explore pontos que apresentam mais dificuldade, mostrando procedimentos necessários à compreensão do texto. Ainda que a paráfrase não seja suficiente para recuperar as várias camadas de sentido do texto, contribui para a apreensão do sentido global dele.

### **4. Eixo da leitura/escuta – Expressão de ideias**

Em alguns momentos, você precisa distinguir se o aluno tem dificuldade na compreensão do texto oferecido à leitura ou nas questões propostas acerca dele.

Uma atividade produtiva para ajudar nesta tarefa consiste na solicitação de que o aluno escreva uma mensagem para o produtor do texto para comentar se gostou ou não da leitura e por quê, se concorda com as opiniões expressas, se se considera bem informado depois de ler etc. A orientação dependerá do texto de que o estudante vai partir. O material produzido, principalmente as justificativas, pode informar ao professor o nível de compreensão atingido.

### **5. Eixo da produção de textos – Texto expositivo**

Podem ser necessárias atividades em que o desafio esteja mais na expressão e menos na concepção das ideias.

Uma atividade eficaz consiste na produção de textos de acordo com informações oferecidas em itens. Escolha um texto expositivo curto (notícia, verbete etc.) ou fragmento; separe suas informações e anote-as de forma bem sintética, em itens, propositalmente repetindo palavras; peça aos alunos que componham um texto apenas com essas informações. Eles podem uni-las em um mesmo período e empregar as palavras que desejarem. Só são vetadas a inclusão de dados ou a eliminação deles. Se desejar uma atividade mais complexa, altere a ordem dos itens para que os estudantes tenham de estabelecer uma sequência coerente.

Essa atividade favorece a observação e o exercício, por parte do aluno, de recursos como a segmentação, o uso de recursos de retomada e de mecanismos de coesão, entre outras.

Veja um exemplo a partir do texto a seguir.

O Transformative Learning Technologies Lab (Laboratório de Tecnologias Transformadoras de Aprendizagem), sediado na Escola de Educação (Teachers College) e na Escola de Engenharia da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, está liderando um projeto de pesquisa chamado “Fazer Cultural” (ou “Cultural Making”), para documentar, sistematizar e refletir sobre as formas do “fazer” brasileiro em diferentes comunidades e como esse conhecimento pode ser mobilizado na educação. Para dar conta desta tarefa, foi lançada uma chamada para pesquisadores brasileiros.

O TLT Lab tem mais de 10 anos de trabalho com pesquisa, desenho e implementação de programas nas áreas de ciências, engenharia, computação e tecnologias na educação básica em diversos países. A instituição foi pioneira mundial na implementação de espaços *maker* em escolas e trabalha com pesquisas dentro de uma perspectiva construcionista e freireana. Neste projeto, terão prioridade as comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caçara e rendeira. Ao longo do processo, os pesquisadores devem observar e documentar as práticas do “fazer” nessas comunidades, identificando como representam formas de pensar, agir e construir, bem como suas implicações para a criação e disseminação de conhecimento local.

É exigido do(a) pesquisador(a) disponibilidade de 15 a 20 horas semanais para o trabalho, que envolve a participação em reuniões periódicas e, claro, pesquisa de campo. Devem ser consideradas comunidades que trabalham com a criação de objetos de artesanato, construção de objetos e invenções para moradia, transporte etc., produção autoral de artefatos do dia a dia ou de objetos cerimoniais, como fantasias. Ao final, serão publicados artigos e outros materiais, juntamente com a equipe do projeto.

O perfil de candidatura desejado pelo laboratório inclui pessoas que tenham contato prévio com as comunidades. Além disso, é importante ter experiência em pesquisa sistemática em suas diferentes formas (etnográfica, sociológica, educacional, qualitativa, quantitativa etc.) além de conhecimento em análise e organização de documentos de pesquisa. Formação acadêmica e pós-graduação, assim como fluência em inglês, são desejáveis, mas não requeridas. (PORVIR, 2022).

O texto a ser produzido pelos estudantes poderia ser como segue.

- O *Transformative Learning Technologies Lab/TLT* (EUA) está liderando um projeto de pesquisa chamado “Fazer Cultural” (ou “Cultural Making”).
- O projeto pretende documentar, sistematizar e refletir sobre as formas do “fazer” brasileiro em diferentes comunidades.
- O projeto investiga como o conhecimento sobre o “fazer brasileiro” pode ser mobilizado na educação.
- O TLT está buscando pesquisadores brasileiros.
- O TLT Lab tem mais de 10 anos de trabalho com pesquisa, desenho e implementação de programas nas áreas de ciências, engenharia, computação e tecnologias na educação básica em diversos países.
- O TLT foi pioneiro no mundo na implementação de espaços *maker* em escolas.
- O instituto TLT trabalha com pesquisas dentro de uma perspectiva construcionista e freireana.
- O projeto prioriza comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira.
- Durante o processo, os pesquisadores do projeto deverão observar e documentar as práticas do “fazer” brasileiro nas comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira.
- Os pesquisadores do TLT deverão identificar de que maneira as comunidades representam formas de pensar, agir e construir, bem como suas implicações para a criação e disseminação de conhecimento local.
- O(a) pesquisador(a) do projeto precisará ter disponibilidade de 15 a 20 horas semanais para o trabalho.
- Serão priorizadas comunidades que trabalham com artesanato, construção de objetos e invenções para moradia, transporte, produção autoral de artefatos do dia a dia ou de objetos cerimoniais, como fantasias.
- Haverá publicação de artigos e de outros materiais ao final do processo.
- Perfil dos candidatos ao projeto: pessoas que tenham contato prévio com as comunidades quilombola, ribeirinha, indígena, caiçara e rendeira, experiência em pesquisa sistemática em suas diferentes formas, conhecimento em análise e organização de documentos de pesquisa.
- Formação acadêmica, pós-graduação e fluência em inglês são desejáveis para participar do projeto do TLT, mas não requeridas.

## 6. Eixo da produção de textos – Apresentação oral

Alguns alunos podem ter dificuldade em situações de oralidade, independentemente de seu grau de extroversão nas situações informais. Por vezes, há dificuldade em empregar a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa ou em mobilizar os aspectos cinésicos e paralinguísticos de maneira funcional.

Sugerimos uma conversa com os estudantes para falar da importância de desenvolver as habilidades relativas à oralidade e comentar que isso se faz com a prática frequente. Proponha, então, que se preparem para momentos de fala para a turma. No caso de turmas grandes, com mais de 45 alunos, você pode criar uma agenda, distribuindo as atividades ao longo de determinado período, e optar por permitir que os alunos escolham livremente os temas, oferecer um conjunto deles para que cada um selecione o preferido ou predefinir os temas de cada um. É possível, por exemplo, fazer uma pergunta e orientá-los a defender um ponto de vista, sustentando-o com três argumentos.

Promova uma audição atenta das falas e teça comentários construtivos para que o aluno saiba em que investir na próxima ocasião de apresentação.

## Grade de critérios relativos ao uso da língua

Apresentamos a seguir dois quadros que poderão ser utilizados por você, professor, para a avaliação de alguns aspectos relativos ao uso da língua em textos produzidos na modalidade escrita. Essas grades têm como princípio a descrição de determinadas características dos textos, por entendermos que desse modo torna-se mais fácil verificar aspectos que precisam ser aprimorados e a comunicação deles aos alunos, caso o deseje fazer. Você pode reproduzir o quadro e preenchê-lo com um “x” no campo correspondente ao que observa ou atribuir pontuação a cada item.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS	O TEXTO APRESENTA EQUÍVOCOS QUE NÃO SÃO ESPERADOS NESTA ETAPA DE DESENVOLVIMENTO.	O TEXTO APRESENTA MUITOS EQUÍVOCOS.	O TEXTO APRESENTA ALGUNS EQUÍVOCOS.	O TEXTO NÃO APRESENTA EQUÍVOCOS OU ELES SÃO PONTUAIS.
Ortografia				
Acentuação				
Concordância verbal				
Concordância nominal				
Pontuação				
Segmentação de períodos e parágrafos				



ESCOLHA DE PALAVRAS	PRECISÃO			VARIÇÃO		
	Uso de vários termos com sentido equivocado.	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido equivocado.	Uso de vários termos com sentido impreciso.	Uso de poucos ou de nenhum termo com sentido impreciso.	Repetição desnecessária frequente de termos.	Texto com bom uso de recursos de substituição.

Observe que o primeiro quadro pode perder ou ganhar itens conforme o curso for avançando e os alunos angariando novas aprendizagens.

Ainda nesse quadro, a primeira coluna remete a equívocos que já não são esperados para o ano, independentemente do preenchimento das colunas seguintes. No 6º ano, por exemplo, poderia ser marcada como inadequação não esperada a escrita de “losa” em lugar de “lousa”; já no 8º ano seria uma inadequação não esperada a formulação “encontrar-o” em lugar de “encontrá-lo”.

Os quadros podem ser adaptados conforme as características de suas turmas e de seu curso. Dependendo de como o grupo de professores do Ensino Fundamental – Anos Finais trabalha, esse quadro poderá ainda ser adaptado para ser utilizado não só pelas áreas de Linguagens e Ciências Humanas, mas também pelas áreas da Matemática e Ciências da Natureza.

Sugerimos que, se for possível, haja um trabalho prévio dos professores de Língua Portuguesa de capacitação dos colegas de outros componentes para que possam fazer um uso produtivo desse material, o que significa contribuir para a utilização consciente por parte dos estudantes de um discurso mais monitorado quando isso se faz necessário. Nesse sentido, deve haver um combinado coletivo dentro das áreas sobre determinados equívocos que não são esperados em cada ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (de ortografia, sintaxe etc.), de modo que todos os professores possam contribuir para o aprimoramento da escrita dos seus alunos. Evidentemente, o que chamamos de aprimoramento tem relação com o nível de consciência que os alunos vão adquirindo sobre o uso que fazem de sua língua.

Todos deverão estar atentos para lidar de modo inclusivo com alunos que apresentem problemas como **dislexia** (incapacidade

de processar o conceito de codificar e decodificar a unidade sonora em unidades gráficas – forma de grafemas –, mas com capacidade cognitiva preservada); **disortografia** (problemas na transformação do som no símbolo gráfico que corresponde a ele); e **disgrafia** (quando o aluno apresenta uma escrita ilegível em razão de dificuldades no ato motor de escrever – coordenação motora fina, ritmo, velocidade do movimento etc.).

Essa contribuição dada pelo grupo de Língua Portuguesa também poderia se dar em relação ao trabalho realizado com gêneros, havendo, por exemplo, o compartilhamento das orientações para a produção de determinados gêneros textuais, como as de seminários, que podem ser utilizadas de maneira interdisciplinar, nas aulas de História, ou os critérios empregados para avaliação de alguns gêneros textuais, como o artigo de divulgação científica, nas aulas de Ciências.

## • Competências e habilidades

Como sabemos, a BNCC define o conjunto de “aprendizagens essenciais” que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica e serve como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios do país. Essas chamadas “aprendizagens essenciais” devem assegurar aos alunos, como já mencionamos, o desenvolvimento de determinadas competências,

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Quando a Base enfatiza a importância do desenvolvimento de competências, ela dialoga diretamente com as concepções que orientam, desde as décadas finais do século XX, a maior parte dos projetos de educação dos Estados e Municípios brasileiros, além dos projetos de países como Portugal, Austrália, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros.

Avaliações nacionais de grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Saeb, e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), nessa mesma direção, têm também dado enfoque às competências na formulação dos itens que utilizam em suas provas. Em relação à Base, quando o documento escolhe esse enfoque mostra que as decisões didático-pedagógicas necessariamente precisam ser direcionadas para o desenvolvimento de competência:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Como se sabe, a Base define dez competências gerais como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8), e cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas. Em relação a Língua Portuguesa – área da qual faz parte o componente Língua Portuguesa –, as competências específicas são seis e elas explicitam de que forma as competências gerais da Educação Básica se expressam nessa área. A Base também elenca dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e um conjunto de habilidades diretamente relacionadas a cada um dos campos de atuação social e a determinadas práticas de linguagem e objetos de conhecimento.

Essas competências gerais, as específicas e as habilidades estão distribuídas nesta coleção, mas sem deixar de levar em conta as especificidades de cada etapa de desenvolvimento cognitivo dos estudantes nos quatro anos que compõem o Ensino Fundamental – Anos Finais e os diferentes perfis desses estudantes que habitam as salas de aula. E de que forma, concretamente, essas competências e habilidades estão presentes nesta coleção?

A título de exemplo, observe como as competências e habilidades são mobilizadas no primeiro capítulo deste volume, “Quando o mundo fica estranho”.

CAPÍTULO 1		
SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
<p><b>Leitura 1</b> (Inclui <b>Desvendando o texto, Como funciona um conto fantástico?</b> e <b>Da observação para a teoria</b>)</p>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
<p><b>Leitura 2</b> (Inclui <b>Biblioteca cultural, Refletindo sobre o texto</b> e <b>Da observação para a teoria</b>)</p>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
<p><b>Textos em conversa</b> (Inclui <b>Investigue</b>)</p>	EF69LP46, EF69LP49, EF67LP20 e EF67LP27.	CG: 1, 2, 3, 7 e 9. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
<p><b>Se eu quiser aprender mais</b></p>	EF67LP28.	CG: 3, 4 e 7. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 3 e 9.
<p><b>Falando sobre a nossa língua</b> (Inclui <b>Começando a investigação, Investigando mais, Fala aí!, É lógico!</b> e <b>Desafio da linguagem</b>)</p>	EF69LP05, EF69LP17, EF69LP54, EF69LP55, EF07LP12 e EF07LP13.	CG: 2 e 4. CEL: 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

CAPÍTULO 1		
SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
E se a gente elaborasse um regulamento para nosso concurso de contos?	EF69LP20, EF69LP23, EF69LP25 e EF69LP28.	CG: 1, 2, 6 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 5 e 7.
Meu conto fantástico na prática (Inclui Momento de produzir, Momento de reescrever e Momento de apresentar)	EF69LP46, EF69LP51, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP36 e EF07LP10.	CG: 3 e 4. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.
Conversa com arte (Inclui Biblioteca cultural e Sabia?)	EF69LP05, EF69LP49, EF67LP08, EF67LP23 e EF67LP27.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 9 e 10
Biblioteca cultura em expansão	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

E que diferença há entre o desenvolvimento de CG, CEL, CELP e habilidades?

Retomemos o exemplo da seção de leitura que abre o Capítulo 1 deste volume do 7º ano. Quando o aluno trabalha, na seção **Leitura 1**, com a análise e fruição do conto “A ressaca”, de Shaun Tan, ele desenvolve competências gerais ligadas à valorização dos conhecimentos para entender e explicar a realidade (CG 1), valoriza e frui uma manifestação artística, no caso a literatura (CG 3), e utiliza uma linguagem artística para partilhar informações e sentimentos (CG 4).

Ao mesmo tempo, ele vivencia a forma como essas competências gerais se expressam em uma área do conhecimento, no caso a de Linguagens, por meio de competências específicas, ou seja, ele explora uma prática de linguagem artística para construir uma sociedade mais humana (CEL 2) e desenvolve o senso estético para fruir uma manifestação artística (CEL 5).

Esse estudante, ainda, desenvolve competências específicas do componente Língua Portuguesa quando compreende a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (CELP 1), lê texto escrito que circula em um campo de atuação com autonomia (CELP 3) e envolve-se em práticas de leitura literária que possibilitam o desenvolvimento do senso estético para fruição e valorização da literatura (CELP 9).

Finalmente, do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades do componente Língua Portuguesa, esse aluno tem a oportunidade de, finalizado o trabalho com o primeiro exemplar do conto fantástico, inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários (EF69LP44); analisar, em texto narrativo ficcional, diferentes formas de composição próprias do subgênero conto fantástico (EF69LP47); mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de literatura (EF69LP49); ler em voz alta textos literários (EF69LP53); analisar efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos (EF69LP54); ler, de forma autônoma, e compreender um conto fantástico (EF67LP28).

Lembramos, ainda, que um dos grandes defensores do ensino por competência, Philippe Perrenoud (1999), afirma que essa abordagem “leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 64), concepção com a qual concordamos quando optamos, por exemplo, por realizar um trabalho “forte e fecundo” com um conto fantástico específico, que é o caso de “Quadros em movimento”, escrito pela autora cearense Lourdinha Leite Barbosa (na já citada **Leitura 2** do Capítulo 1 deste volume).

Isso não significa, entretanto, que deva haver um esvaziamento dos conteúdos escolares, sobretudo dos estruturantes. Ao contrário, Perrenoud sugere que esses saberes (essas “aprendizagens essenciais”, como são denominadas na Base), selecionados com rigor, precisam ser trabalhados com mais densidade e mobilizados para a resolução de situações-problema<sup>26</sup> propostas para os alunos.

Esta coleção segue essa abordagem quando, por exemplo, na seção **Falando sobre a nossa língua** do Capítulo 1 do 9º ano, convida os estudantes a reunirem-se em grupos para entrevistar um migrante que esteja morando na região em que vivem, reconhecer a variedade linguística empregada por ele e investigar as diferenças entre ela e a usada pelos alunos. Depois de definir o entrevistado, os grupos deverão pesquisar informações sobre a variedade linguística que será observada e criar um roteiro com perguntas para guiar a entrevista, a ser gravada e, posteriormente, escrita e fixada em um mural para a leitura da turma. O texto final, entretanto, não poderá ter qualquer formato; ele precisará conter uma introdução, com a apresentação do entrevistado, e a sequência de perguntas e respostas, em que devem ser apresentados os motivos do deslocamento desse migrante e as facilidades ou dificuldades que ele encontrou na nova região, inclusive no que diz respeito ao uso da língua. A ideia é que, ao final, os grupos possam descobrir quais palavras típicas da região de origem do entrevistado

<sup>26</sup> Dialogamos com o conceito de situação-problema proposto por Philippe Meirieu:

[...] situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. (MEIRIEU, 1998, p. 192).

ainda são usadas por ele, se a pessoa nota mudanças nas palavras que escolhe usar ou na maneira de pronunciá-las, entre outros aspectos. A entrevista, que será apresentada na modalidade escrita, ainda exige dos alunos a reformulação das falas gravadas, o que os obrigará a reorganizar os períodos para que fiquem inteligíveis e fluentes, sem repetições desnecessárias.

Em diálogo com a BNCC, consideramos bastante importante que o professor tenha consciência de quais competências estão sendo desenvolvidas/mobilizadas nos alunos em cada sequência didática e etapa escolar. Por isso, na parte específica deste MP, fornecemos quadros com listas dos objetivos e das competências gerais e específicas e habilidades da BNCC trabalhadas em dadas atividades e situações-problema propostas nesta coleção. Além disso, as competências e habilidades também estão dispostas no “U”. O quadro da parte específica deste MP e as informações fornecidas no “U” poderão ser usadas por você, professor, para conscientizar seus alunos de que forma essas competências e habilidades são mobilizadas concretamente na obra ou utilizadas para confecção e análise das avaliações das aprendizagens.

#### Biblioteca do professor

Accesse o *site* <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> (acesso em: 23 maio 2022) e conheça o Saeb, conjunto de avaliações em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) diagnosticar como está a educação básica brasileira e analisar fatores que podem interferir no desempenho dos alunos. Os testes utilizados pelo Saeb são criados a partir de matrizes de referência, e os conteúdos relacionados a competências e habilidades desejáveis para cada ano e para cada componente curricular são subdivididos em partes menores (descritores), cada uma especificando o que as questões que compõem a prova devem avaliar.

### • Práticas de pesquisa

A incorporação na escola das chamadas práticas de pesquisa tem destaque na Base. Esse documento, como se sabe, relaciona os eixos de integração de Língua Portuguesa a práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica). Articuladas a essas práticas há, de acordo com a BNCC, outra categoria organizadora do currículo: os campos de atuação em que elas se realizam. No Ensino Fundamental – Anos Finais, são considerados, como já afirmamos, os campos jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, **das práticas de estudo e pesquisa** e artístico-literário. Há, como se vê, um campo diretamente ligado a “práticas de estudo e pesquisa”. Entretanto, como enfatiza a Base, essa prática (essencial para o aluno do século XXI e para o estudante que cursará o Ensino Médio no final do processo) precisa atravessar todos os campos:

A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação

envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. (BRASIL, 2018, p. 85).

A prática de pesquisa também é citada diretamente na descrição de determinadas habilidades dentro do componente curricular Língua Portuguesa. A habilidade EF67LP20, por exemplo, prevê que o aluno vá “Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas”; a EF67LP21 estabelece que o estudante vá “Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.”; a habilidade EF89LP21, por sua vez, espera que o estudante possa produzir

[...] enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (*sites*, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção. (BRASIL, 2018, p. 183).

Pensando nessa necessidade de apresentar, de forma transversal, noções introdutórias de práticas de pesquisa a alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, esta coleção foi estruturada para oferecer sistematicamente uma série de oportunidades para o aluno construir seu conhecimento com base em pesquisas e para ter a oportunidade de divulgá-las formalmente em variados formatos.

Nessa direção, uma seção como **Preparando o terreno**, presente intencionalmente nos volumes do 8º e 9º anos e localizada sempre antes da seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática**, destina-se à orientação de pesquisa (de campo, bibliográfica etc.) necessária, neste caso, a uma produção de texto, já pensando no estudante que se encaminha para o Ensino Médio. A seção **Conversa com arte** – que trabalha com atividades de análise de um objeto representativo de uma linguagem artística (cinema, pintura, teatro etc.) para observações sobre aspectos materiais, sentido construído, efeitos previstos e contexto de circulação – eventualmente também pode convidar a uma investigação formal. **Fora da caixa** é outra seção composta de atividades de resolução de problemas diversos relativos aos campos jornalístico/midiático, da atuação na vida pública ou das práticas de estudo e pesquisa. O boxe **Investigue** – espalhado nas várias seções da coleção – é outro convite para que o aluno realize pesquisa em material de outras áreas do conhecimento, a fim de que possa abordar, ampliar ou responder a uma questão específica. Finalmente, o boxe **A língua nas ruas** apresenta orientação de atividade de investigação de uso da língua na mídia ou pelos falantes da comunidade.

Veja, no quadro a seguir, as noções introdutórias de práticas de pesquisa que foram planejadas para os alunos neste volume.

CAPÍTULO	SEÇÃO	TEMA	NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DE PRÁTICAS DE PESQUISA	COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS
Capítulo 1 Quando o mundo fica estranho	Textos em conversa	Esculturas de Patricia Piccinini	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Estudo de recepção</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Anotações
Capítulo 2 Registrar o que acontece	Falando sobre a nossa língua	Locução verbal com “vai” na língua falada	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Anotações
	Se eu quiser aprender mais	Entrevista de Conceição Evaristo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção e uso de questionários</li> </ul>	Anotações
Capítulo 3 Um bate-papo planejado	Nossa entrevista na prática	Como era a escola no século XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção e uso de questionários</li> <li>Entrevistas</li> </ul>	Vídeo no <i>blog</i> da turma
	Fora da caixa	Estatuto da Pessoa Idosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Podcast a ser divulgado por aplicativos de mensagens
Capítulo 4 Versos que contam	Falando sobre a nossa língua	Uso da expressão “a gente”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Compartilhamento oral com colegas Anotações
Capítulo 5 Opinar com consistência	Falando sobre a nossa língua	Uso do advérbio “aí”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Anotações
	Conversa com arte	Produção de <i>vlog</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)</li> </ul>	<i>Vlog</i> no <i>blog</i> da turma
Capítulo 6 Quando se pode ser o outro	Se eu quiser aprender mais: o espaço	Peça “Eles não usam <i>black-tie</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Textos em conversa	Artigo científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Escrita de resumo
	E se a gente encenasse uma peça teatral?	Teatro de sombras	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
Capítulo 7 Falar para muita gente	Textos em conversa	Descarte de produtos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	E se a gente pesquisasse um tema importante?	Doenças comuns no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Construção e uso de questionários</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> <li>Entrevistas</li> </ul>	Seminário
Capítulo 8 Viajar é preciso	E se a gente conhecesse lugares muito legais?	Museu do Amanhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Apresentação oral
	Leitura 1	Índia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Anotações
	Falando sobre a nossa língua	Estrangeirismos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Anotações
	Fora da caixa	Turismo na região em que os estudantes moram	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construção e uso de questionários</li> <li>Entrevistas</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Campanha publicitária

### • O estudante como protagonista de suas aprendizagens: as metodologias ativas

Ao abordar as finalidades do Ensino Médio, a BNCC defende a ideia de que a escola deve “[...] promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares [...]” (BRASIL, 2018, p. 465). Ao mencionar essa obrigação da escola, a BNCC traz à luz a necessidade de os educadores trabalharem com as chamadas “metodologias ativas”, visão com a qual compartilhamos e buscamos corroborar nesta coleção, aplicando a ideia ao Ensino Fundamental – Anos Finais.

Embora a BNCC não trate diretamente das “metodologias ativas”, com esta terminologia, a necessidade de inserir o aprendiz como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, em colaboração direta e constante com seus pares, está diretamente relacionada a habilidades importantes da área de Linguagens e do componente Língua Portuguesa.

O site do MEC, em que está hospedado o documento da BNCC, apresenta alguns textos que abordam o tema. Na aba “Implementação”, em “Práticas”, encontramos um artigo que trata da importância das metodologias ativas colaborativas no trabalho com competências. Segundo o texto,

Quando trabalhamos com metodologias ativas – colaborativas e cooperativas (*collaborative and cooperative learning*) –, que integram o grupo de técnicas Inquiry-Based Learning (IBL) e que tem suas raízes na visão de Vygotsky, de que existe uma natureza social inerente ao processo de aprendizagem – base de sua teoria de Desenvolvimento por Zona Proximal (DZP) – a construção do conhecimento permite o desenvolvimento de importantes competências, como:

**saber buscar e investigar informações com criticidade** (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores;

**compreender a informação**, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos;

**interagir, negociar e comunicar-se com o grupo**, em diferentes contextos e momentos;

**conviver e agir com inteligência emocional**, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa;

**ter autogestão afetiva**, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível;

**tomar decisão individualmente e em grupo**, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos;

**desenvolver a capacidade de liderança**;

**resolver problemas**, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, s.d.)

Nesta coleção, as metodologias ativas são priorizadas e estão presentes em inúmeras atividades que convidam à aprendizagem colaborativa, à construção coletiva do conhecimento, à autogestão, à resolução de problemas.

No Capítulo 1 do 9º ano, por exemplo, na seção que o abre (**Minha canção**), os alunos são convidados a criar, colaborativamente, uma dança, propondo um recorte interpretativo original para uma canção de autoria de Jefte Salles e interpretada pelo duo Dois é Par. Outro exemplo está no box **A língua nas ruas** (na seção **Falando sobre a nossa língua**), no qual os alunos, em grupos, entrevistam migrantes de sua região, reconhecem a variedade linguística empregada por eles e depois comparam esses falares com os seus. Outra situação em que os alunos são ativos em sua aprendizagem é a etapa “Momento de apresentar” (na seção **Meu capítulo de romance na prática**), em que eles compartilham sua produção textual com os colegas em grupos de leitura crítica (e respeitosa). Outra situação de aprendizagem ativa, entre as várias presentes nesse Capítulo 1, é o box **Investigue** da seção **E se a gente tivesse de decidir se quer ou não ler um romance?**, por meio do qual os estudantes pesquisam um acontecimento histórico, a Segunda Guerra Mundial, em variadas fontes, depois comparam

os dados coletados com as pesquisas realizadas pelos colegas e debatem sobre a importância de conhecer o passado para evitar que genocídios ocorram novamente. Já na seção **Textos em conversa**, os alunos, depois de lerem um trecho da **Declaração Universal dos Direitos Humanos** e de serem convidados, no box **Biblioteca cultural**, a navegar pelo site da ONU-Brasil, debatem, em **Fala aí!**, sobre como garantir, no dia a dia, que os direitos humanos sejam de fato respeitados por todos. Em **Conversa com arte**, depois de estudarem um espetáculo musical, os alunos realizam, em grupo, uma leitura dramática, posteriormente pesquisam informações sobre profissões que estão presentes no mundo do teatro e divulgam seus conhecimentos por meio de uma apresentação em formato de seminário. Finalmente, na derradeira seção do Capítulo 1, **Biblioteca cultural em expansão**, os alunos partem de uma leitura do capítulo para chegar a outras e sugerem uma obra que esteja em conexão com as demais apresentadas.

## Metodologias ativas: aprofundamento

Como nem todos os educadores brasileiros estão familiarizados com esse tipo de metodologia, apesar de ela perpassar muitas das abordagens propostas na Base, e porque quase não há materiais oficiais sobre isso, consideramos relevante apresentá-las aqui neste MP para que você, professor, possa se apropriar dessa forma de ensinar essencial a uma educação que almeje colocar o jovem como protagonista de seu processo de aprendizagem.

As metodologias ativas existem como alternativa à chamada didática tradicional (predominante e baseada em aulas expositivas) e derivam, como o texto do site da Base nos lembra, de teorias da aprendizagem como o socioconstrutivismo e de estudos cognitivos.

Em geral, as metodologias ativas obedecem às seguintes diretrizes: o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser estimulado; o professor assume o papel de tutor, e não de transmissor, do conhecimento; os conhecimentos devem ser contextualizados; a autonomia intelectual do aluno deve ser estimulada por meio da metacognição; a colaboração entre pares deve ser estimulada; a avaliação deve ser constante e o *feedback* deve ser rápido; as atividades devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento prévio do estudante.

### Biblioteca do professor

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, n. 2, v. 25, p. 261-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>. Acesso em: 23 maio 2022.

Tendo como pano de fundo a psicologia cognitiva e a metacognição, o texto apresenta, analisa e explora algumas metodologias ativas de ensino. Também são fornecidas recomendações práticas para envolver o estudante ativamente nas aulas.

Exploraremos, a seguir, alguns exemplos de metodologias ativas que poderão ser utilizadas em suas práticas a partir do que propomos nesta coleção.

### **Sala de aula invertida (*flipped classroom*)**

A abordagem da sala de aula invertida (tradução do inglês *flipped classroom*) consiste em uma combinação de atividades presenciais e a distância. Nesse modelo, a aquisição de conhecimento teórico fica concentrada em ambientes externos à sala de aula e prévios ao período de aula, enquanto atividades práticas e de interação são realizadas em aula. Trata-se, em geral, de uma modalidade de ensino que corresponde ao ensino híbrido (*blended learning*, termo usado para designar modelos que unem atividades analógicas e digitais) por conta da dependência das TDIC para montagem das atividades a distância. Elas não necessitam ser realizadas em meio digital, embora isso ocorra na maioria dos casos.

#### **Biblioteca do professor**

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

Nesta obra, os autores partem da ideia de que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos pelos professores: se desejamos ter estudantes proativos, é necessário adotar metodologias em que os aprendizes se envolvam em atividades complexas, nas quais precisem tomar decisões e avaliar resultados; se a ideia é educar para a criatividade, os alunos precisam experimentar novas possibilidades de resolver problemas.

### **Instrução por pares (*peer instruction*)**

A instrução por pares (*peer instruction*, em inglês) é um método avaliativo desenvolvido pelo professor Eric Mazur, da Universidade Harvard (EUA), no final dos anos 1990, que envolve a aplicação de diferentes atividades conforme a quantidade de acertos dos alunos em questões de múltipla escolha, precedida de exposição do conceito a ser trabalhado. Uma porcentagem baixa de acertos prevê que o conceito seja revisto, enquanto porcentagens médias e altas determinam a realização de discussões em grupo, seguidas do refazimento das questões, e uma breve explicação sobre o tópico, sucedida da continuação do teste, respectivamente. É possível aplicar a instrução por pares isoladamente a cada questão ou utilizá-la de forma mais generalizada, após aplicação de um teste composto de diversas questões de múltipla escolha (WANIS, 2015).

O teste de verificação de aprendizagem deve ser, necessariamente, de múltipla escolha, porque todos os resultados precisam ser previstos pelo professor e compartilhados com todos os estudantes. A discussão coletiva, no caso de um resultado em que haja entre 30% e 70% de respostas corretas, serve para que os alunos reflitam sobre as próprias respostas ao formular uma argumentação que as sustente; eles também revisam a escolha que fizeram ao ouvir os argumentos de seus colegas.

### **Ensino sob medida (*just-in-time teaching*)**

O método de ensino sob medida (*just-in-time teaching*, em inglês) depende das TDIC, que são usadas como uma ferramenta de comunicação, e tem o objetivo de otimizar o tempo que alunos e professores compartilham em sala de aula. Esse método prevê que as aulas presenciais sejam usadas para solucionar dificuldades específicas dos estudantes, bem como para desenvolver habilidades que não envolvam leitura e aquisição passiva de conceitos. Em casa, os alunos executam uma série de tarefas chamadas de *warm-up exercises* (exercícios de aquecimento, na tradução para o português). Esses exercícios são feitos utilizando as TDIC e têm um prazo de entrega que deve ser rigidamente controlado pelo professor. A partir do término desse prazo, o professor acessa as respostas dos alunos às tarefas e estrutura a próxima atividade a ser realizada em sala de aula com base nas dificuldades que ele observar (GAVRIN, 2006).

### **Aprendizagem baseada em problemas (*problem-based learning – PBL*)**

A abordagem PBL, muitas vezes traduzida para Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), prevê a proposição de um problema para grupos pequenos de alunos, os quais devem encontrar uma solução significativa para ele por meio de pesquisa individual e contraste coletivo de ideias. Para que essa abordagem seja desenvolvida adequadamente, é preciso que o problema proposto aos grupos seja contextualizado. Também é necessário que os alunos tenham acesso a fontes de pesquisa, embora seja possível não as fornecer diretamente para fomentar a autonomia na busca por informações.

É possível elencar algumas funções dadas a estudantes e professores específicos. Esquematiza-se, no quadro a seguir, elaborado por Borges e Crachá (2014), uma forma de atribuição de papéis dentro de um mesmo grupo, formado por estudantes e por um professor-tutor:

ESTUDANTE COORDENADOR	ESTUDANTE SECRETÁRIO	MEMBROS DO GRUPO	TUTOR
Liderar o grupo tutorial. Encorajar a participação de todos. Manter a dinâmica do grupo tutorial. Controlar o tempo. Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo.	Registrar pontos relevantes apontados pelo grupo. Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio. Participar das discussões. Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo.	Acompanhar todas as etapas do processo. Participar das discussões. Ouvir e respeitar a opinião dos colegas. Fazer questionamentos. Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem.	Estimular a participação do grupo. Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo. Verificar a relevância dos pontos anotados. Prevenir o desvio do foco da discussão. Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem. Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas.

Fonte: Tabela 1 – Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial. In: BORGES, CRACHÁ, 2014, p. 303.

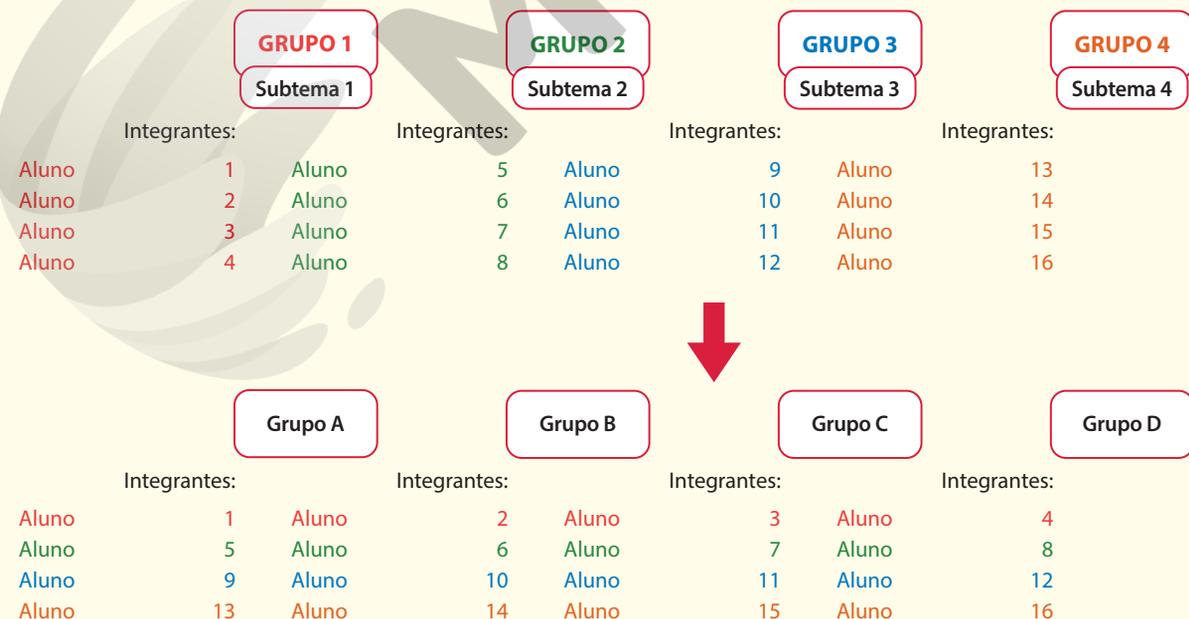
### Painel integrado (*jigsaw classroom*)

O painel integrado (do inglês *jigsaw classroom*) é uma dinâmica em que os alunos são divididos em grupos reduzidos e o objeto de aprendizagem é dividido em partes. O número de partes precisa corresponder ao número de grupos. Propõe-se que os alunos discutam o tema que lhes coube. Em seguida, constroem-se novos grupos organizados por meio de um cruzamento entre os membros dos primeiros grupos, de tal forma que em cada novo grupo haja pelo menos um representante de cada um dos primeiros grupos – e, portanto, de todos os assuntos discutidos.

A seguir há uma esquematização da montagem de um painel integrado em ordem cronológica de passos a serem seguidos:

1. Exposição do tema geral e instruções de como funcionará o painel integrado.
2. Divisão da turma em primeiros grupos (de 1 a 4, no esquema reproduzido a seguir) e distribuição dos subtemas a eles.
3. Discussão dos subtemas dentro de cada primeiro grupo.
4. Divisão da turma em segundos grupos (de A a D, no esquema reproduzido a seguir), de modo que cada segundo grupo contenha, pelo menos, um integrante de cada primeiro grupo.
5. Apresentação da discussão feita anteriormente por cada um dos membros do segundo grupo.

É importante destacar que o número de subtemas corresponderá, sempre, ao número de integrantes de cada segundo grupo. Portanto, o professor deve organizar o conteúdo em uma quantidade de subtemas adequada ao número de alunos por grupo.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## Gamificação

A gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos digitais (mecânicas, estratégias, pensamentos) como estratégia didática, com a finalidade de motivar ou de promover a aprendizagem por meio do jogo. Assim como os elementos dos jogos, as formas de aplicá-los em atividades didáticas são inúmeras. Listamos a seguir algumas sugestões.

1. **Rotas diferentes para um mesmo fim** – Em grande parte dos *games*, é possível atingir o mesmo objetivo por meio de caminhos distintos. Esse elemento dos jogos, se aplicado às atividades didáticas, pode contribuir para a incorporação das características pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem, o que consistiria em ganhos tanto cognitivos como motivacionais. Cabe ao docente oferecer diferentes formas de alcançar a mesma solução de um problema.
2. **Feedback imediato** – Nos *games*, os jogadores são, em geral, capazes de visualizar o efeito de suas ações em tempo real. É possível substituir o *feedback* normalmente lento das atividades escolares (como o resultado de provas escritas, por exemplo) por respostas rápidas, que estimulem um redirecionamento também rápido de estratégia por parte dos alunos. Isso pode ser feito com o auxílio das TDIC, que possibilitam a automação do *feedback*. Ao perceber que seu raciocínio não está levando aos resultados esperados, o estudante é capaz de mudar de estratégia e atingir o objetivo didático de uma atividade.
3. **Curva de aprendizagem** – Idealmente, um jogo de *videogame* ensina ao jogador como interagir com os controles na prática, sem que precise se alongar em explicações complexas ou metalinguísticas a respeito da mecânica dele. Um bom jogo também oferece ao jogador o tempo necessário para que ele se acostume com a sua mecânica antes de introduzir um novo desafio, balanceando o ritmo ao introduzir cada um deles. O conhecimento adquirido na resolução de um desafio é requerido para que se solucione o próximo, e assim por diante. Usar esse elemento em sala de aula pode criar nos alunos a ideia de progresso, além de respeitar o ritmo pessoal de aprendizagem de cada um.
4. **Dividir tarefas complexas em outras menores** – Ao dividir grandes objetivos de aprendizagem (como “escrever a introdução de um artigo de opinião”, por exemplo) em outros menores (como “criar um tópico frasal para o parágrafo de introdução de um artigo de opinião”, “desenvolver o tópico frasal em dois períodos que o expliquem mais detalhadamente” e “encerrar o parágrafo de introdução com uma frase que desperte a curiosidade do leitor”), a grandiosidade da tarefa final, que pode inconscientemente causar apreensão nos alunos, é atenuada. Algo similar pode ser observado nos *games*, em que frequentemente objetivos maiores são divididos em um conjunto de tarefas de mais fácil execução. Dessa forma, o estudante pode observar de maneira panorâmica as partes que compõem um problema e não ter sua motivação abatida pela sensação de “não saber por onde começar”.
5. **Uso de narrativa para imersão** – A maioria dos *videogames*, em especial os que foram produzidos a partir do ponto em que a indústria dos jogos eletrônicos já contava com tecnologias que ampliavam muito a capacidade de processamento dos consoles e computadores, oferece algum contexto narrativo para as ações que o jogador deve performar. Esse contexto narrativo justifica as ações que de outra forma pareceriam excessivamente arbitrarias

e motiva os jogadores a interagir. O mesmo pode ser emprestado ao ensino: aprendizagens contextualizadas, ou seja, conhecimentos cuja aplicação está explícita desde o princípio para o estudante, acabam por gerar maior motivação do que aquelas cuja relação com a realidade não fica evidente (FARDO, 2013).

## • Pensamento computacional

Entre as dimensões que, segundo a BNCC, caracterizam a computação e as tecnologias digitais e devem ser contempladas pelos currículos das escolas está o Pensamento computacional (PC). Por ser, geralmente, um tópico desconhecido pela maior parte de nós, professores de Língua Portuguesa, consideramos importante apresentar, ainda que sucintamente, o que alguns estudiosos denominam PC para que nosso componente possa contribuir para essa importante demanda.

Em geral, a primeira questão que surge sobre o tema é: quando falamos em PC, estamos falando necessariamente em computadores? Essa pergunta é essencial porque não há como ignorar os limites técnicos impostos às escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange aos equipamentos necessários para trabalhar com programação e à conexão dessas máquinas com a internet. Entretanto, felizmente, as reflexões acerca do PC não passam obrigatoriamente pelo dispositivo computador. Como nos lembram os educadores do Instituto Ayrton Senna (2019), “O Pensamento Computacional não está necessariamente ligado à programação de computador [...]”. Eles mencionam, ainda, que Jeanette Wing, professora de ciência da computação,

[...] definiu o pensamento computacional como a formulação de problemas e soluções representados de forma que possam ser executados por processadores de informações – humanos, computadores ou, melhor ainda, uma combinação de ambos [...]. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019.)

Brackman (2017) revela que

O termo “Pensamento Computacional” jamais pode ser confundido com a simples aptidão de manusear aplicativos em dispositivos eletrônicos (Alfabetismo Digital) ou uma forma de pensar mecânica, limitando a criatividade da mente humana. (BRACKMANN, 2017, p. 25).

Apoiado em diversos estudos<sup>27</sup>, Brackman propôs uma definição para o PC:

O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou máquina possam executá-los eficazmente. (BRACKMANN, 2017, p. 29).

27 Como, por exemplo, os listados a seguir.

BUNDY, A. Computational Thinking is Pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, v. 1, p. 67-69, 2007.

PAPERT, S.; SOLOMON, C. Twenty things to with a Computer. *Educational Technology Magazine*, 1972. Disponível em: <http://www.stager.org/articles/twentythings.pdf>. Acesso em: 24 maio 2022.

WING, J. M. Computational thinking. *Communications of the ACM*, v. 49, n. 3, p. 33, 2006.

Vale destacar, ainda, que o PC, além de não depender necessariamente do uso de um computador, tem caráter interdisciplinar. Brackmann indica, ainda, como os conceitos do PC podem ser desenvolvidos em alguns componentes curriculares (2017, p. 48). Apresentamos, a seguir, as sugestões para a área de Linguagens, que o autor denomina “Linguagens e artes”.

CONCEITOS DE PC	LINGUAGENS E ARTES
Coleção de Dados	Identificar padrões em diferentes tipos de frases.
Análise de Dados	Representar padrões de diferentes tipos de frases.
Representação de Dados	Escrever um rascunho.
Abstração	Uso de metáforas e analogias. Escrever uma história com diversas vertentes.
Algoritmos e Procedimentos	Escrever instruções.
Paralelismo	Utilizar o corretor ortográfico.
Simulação	Encenação de uma história.

Fonte: Quadro 2 – Sugestões de inserção do PC nas disciplinas de Estudos Sociais, Linguagens e Artes. In: BRACKMANN, 2017. p. 48.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (RAABE, BRACKMANN, CAMPOS, 2018), no documento **Currículo de Tecnologia e Computação – Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**, explica que o PC

Tem sido considerado um dos pilares fundamentais do intelecto humano, ao lado de leitura, escrita e aritmética, pois, como estes, serve para descrever, explicar e modelar o universo e seus processos complexos. (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19).

A imagem a seguir, criada pelo Cieb, situa o PC dentro das etapas que contemplam uma educação digital mais completa e conceitua **abstração, algoritmos, decomposição e reconhecimento de padrões**.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

O **Currículo de Tecnologia e Computação** proposto pelo Cieb detalha um pouco mais estes conceitos:

**Abstração:** Este conceito envolve a filtragem dos dados e sua classificação, ignorando elementos que não são necessários, visando aos que são relevantes. Envolve também formas de organizar informações em estruturas que possam auxiliar na resolução de problemas.

**Algoritmos:** É um conceito que agrega todos os demais. O algoritmo é um plano, uma estratégia ou um conjunto de instruções claras e necessárias para a solução de um problema. Em um algoritmo, as instruções são descritas e ordenadas para que o objetivo seja atingido e podem ser escritas em formato de diagramas, pseudocódigo (linguagem humana) ou escritos em códigos, por meio de uma linguagem de programação.

**Decomposição:** A decomposição trabalha o processo pelo qual os problemas são divididos em partes menores e mais fáceis de resolver. Compreende também a prática de analisar problemas a fim de identificar que partes podem ser separadas e também de que forma podem ser reconstituídas para a solução de um problema global. Essa prática também possibilita aumentar a atenção aos detalhes.

**Reconhecimento de Padrões:** Trabalha a identificação de características comuns entre os problemas e suas soluções. Resulta do fato de realizar a decomposição de um problema complexo para encontrar padrões entre os subproblemas gerados. Estes padrões são similaridades ou têm características que alguns dos problemas compartilham e que podem ser explorados para que sejam solucionados de forma mais eficiente. (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19).

Nas várias seções, subseções e boxes desta coleção, propomos um trabalho com o desenvolvimento do PC factível dentro do universo da Língua Portuguesa. E como esse trabalho é realizado? A seguir, apresentamos as principais formas pelas quais isso acontece.

O **reconhecimento de padrões** é trabalhado, por exemplo, nas subseções **Desvendando o texto**, **Como funciona um/uma [nome do gênero]?** e **Refletindo sobre o texto**, que compõem as seções de **Leitura**, por meio do resgate dos elementos estáveis que caracterizam os diferentes gêneros textuais em estudo.

A **resolução de problema** por parte do aluno é com frequência trabalhada no box **Desafio da linguagem**, por meio do uso de recursos linguísticos específicos.

Lembramos que, segundo Brackmann (2017), o algoritmo

[...] possui uma grande abrangência em diversos momentos das atividades propostas no Pensamento Computacional. É um conjunto de regras para a resolução de um problema, como a receita de um bolo [...]. (BRACKMANN, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o **pensamento algorítmico** é desenvolvido na seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática** – com suas subseções **Momento de produzir** (que contempla as etapas de planejamento, elaboração e revisão), **Momento de reescrever** (que contém as etapas de avaliação e reelaboração) e **Momento de apresentar** –, uma vez que esse “conjunto de instruções claras e necessárias” está a serviço da “solução de um problema” (RAABE, BRACKMANN, CAMPOS, 2018, p. 19), apresentado no comando da atividade. Mesmo que o “problema” mude a cada atividade, o aluno necessita passar pelo mesmo conjunto de instruções para resolvê-lo, o que o torna capaz, progressivamente, de criar etapas autonomamente.

Quando pensamos no desenvolvimento da **abstração** – que compreende a filtragem e a classificação dos dados e cria ferramentas que possibilitam a separação dos componentes essenciais em certo problema –, as seções **Fora da caixa** e **Conversa com arte**, que encerram os capítulos, propõem, em geral, um “problema” que deverá ser resolvido por um grupo de alunos. Para dar conta dele, os estudantes recolhem dados (muitas vezes *filtrados* dos conhecimentos que adquiriram ao longo de todo o capítulo) e separam aqueles que são *essenciais* para a formulação do que é exigido. Muitas vezes, essas seções também trabalham com *etapas* – “conjunto de instruções claras e necessárias” (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19). Nesse sentido, desenvolve a capacidade de o aluno *decompor* um “problema”, pois há necessidade de dividi-lo “em partes menores para facilitar a [sua] resolução” (RAABE; BRACKMANN; CAMPOS, 2018, p. 19).

Considerando os conceitos de PC que Brackmann (2017) agrupa em sua tabela, vislumbramos mais exemplos de como esta coleção trabalha esse tipo de pensamento: a **coleta de dados** na seção **Preparando o terreno**, a **análise de dados** na etapa de planejamento da seção **Meu/minha [nome do gênero] na prática** e no box **A língua nas ruas**, a **representação de dados** quando o aluno precisa transformar as informações de um texto analisado em quadros e esquemas e a **simulação**, objetivo, em alguns momentos, das seções **E se a gente...?**, **Conversa com arte** e **Fora da caixa**, entre outros exemplos.

Pensando no PC como uma “capacidade criativa, crítica e estratégica” (BRACKMANN, 2017, p. 29), as seções e os boxes presentes nesta coleção foram planejados e estruturados para desenvolver justamente a criatividade, a criticidade e o pensamento estratégico dos estudantes.

A fim de que os alunos tomem consciência do tipo de aprendizagem relacionada ao PC desenvolvido nas propostas desta coleção, criamos os boxes **É lógico!**, inseridos próximo às atividades às quais eles se relacionam.

Finalmente, para dar conta de um desenvolvimento mais pleno do PC nos adolescentes, propomos (com ênfase) que seja realizado um trabalho interdisciplinar com a área de Matemática. Assim, as aprendizagens relativas a reconhecimento de padrões, decomposição, algoritmos, abstração, coleta, análise e representação de dados e simulação desenvolvidas pelo componente Língua Portuguesa poderão se transformar, por exemplo, em linguagem de programação.

#### Biblioteca do professor

NOEMI, D. Pensamento computacional: saiba como aplicar à realidade das escolas. **Escolas Disruptivas**, 7 jan. 2020. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/pensamento-computacional/>. Acesso em: 25 maio 2022.

Esse artigo apresenta as competências relacionadas ao PC e estratégias para incluí-lo na proposta pedagógica das escolas. Mostra que, diferentemente do que o próprio nome sugere, o PC não se relaciona apenas com a tecnologia, a programação ou a matemática e tampouco exige o uso de computadores.

## V. Estrutura geral da coleção

Nos quadros a seguir, estão relacionadas e descritas, de modo sintético, as seções, subseções e boxes desta coleção. As sugestões para o professor envolvem as ações mais comuns para sua aplicação. Alertamos para a existência, no LE e no “U”, de orientações específicas em muitas seções, feitas com o objetivo de aproveitar particularidades de um texto ou atividade, de diversificar o conjunto de práticas realizadas durante a aula, de justificar a função de determinada seção no capítulo e de trabalhar algumas das competências e habilidades indicadas pela BNCC.

### • Seções

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Leitura 1	<p><b>Desvendando o texto</b> – Atividades de análise do sentido global do primeiro texto exemplar do gênero em foco.</p> <p><b>Como funciona um(a) [nome do gênero]?</b> – Atividades de observação de características do gênero (contexto de produção e circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos), seguidas de boxe de sistematização das informações apresentadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a leitura ou apresentar o áudio/vídeo.</li> <li>• Seguir orientações específicas apresentadas na seção, quando for o caso.</li> <li>• Orientar uma visão geral do texto quando for um poema ou texto em prosa subdividido com intertítulos ou contiver imagens, <i>links</i>, boxes e rubricas.</li> <li>• Perguntar aos estudantes sobre dúvidas relativas a vocabulário, conceitos ou informações. Verificar se os próprios alunos conseguem resolver essas dúvidas.</li> <li>• Perguntar aos alunos, antes ou depois das atividades, se gostaram do texto, se concordam com o ponto de vista defendido nele, se se sentiram informados, se têm identificação com o que leram etc.</li> <li>• Solicitar a realização das atividades, observando as estratégias sugeridas (feitura individual, em grupos, oral, escrita etc.).</li> <li>• Fazer a correção das atividades, voltando ao texto quando os estudantes tiverem dificuldade em localizar uma informação ou elemento em seu contexto.</li> <li>• Pedir que um aluno leia o boxe <b>Da observação para a teoria</b> (ver detalhes dele adiante) e que outros expliquem as informações apresentadas. Relacionar as informações do boxe com as respostas e observações construídas durante a leitura e a realização das atividades.</li> </ul>
Leitura 2	<p><b>Refletindo sobre o texto</b> – Atividades de análise do segundo texto exemplar do gênero com observação do contexto de produção e circulação, estrutura composicional e elementos estilísticos e sua articulação para construção do sentido global, seguidas de boxe de sistematização das informações apresentadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver sugestões apresentadas em <b>Leitura 1</b>.</li> <li>• Pedir aos alunos que façam comparações entre o texto e a <b>Leitura 1</b>, observando semelhanças e diferenças temáticas, composicionais e estilísticas.</li> </ul>
Se eu quiser aprender mais	<p>Atividades de exploração e aprofundamento de um aspecto pontual do gênero (modalização, contra-argumentação, tipos de discurso etc.), que pode ser estendido a outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parfrasear a introdução da seção e solicitar aos alunos que realizem as atividades.</li> <li>• Aproveitar cada um dos novos textos como objeto de leitura, pedindo a um ou mais estudantes voluntários ou indicados que produzam paráfrases ou sínteses orais do que leram.</li> <li>• Corrigir as atividades, destacando o aspecto pontual em foco.</li> </ul>
Preparando o terreno	<p>Seção eventual, presente apenas nos volumes do 8º e 9º anos, localizada sempre antes de <b>Meu/minha [nome do gênero] na prática</b>. Destina-se à orientação de práticas de pesquisa (de campo, bibliográfica etc.) necessária a uma produção de texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler (principalmente no início do ano) ou parfrasear as orientações para a avaliação e reescrita para verificar dúvidas.</li> <li>• Orientar as práticas de pesquisa que serão propostas aos estudantes.</li> <li>• Garantir que os alunos tenham compreendido o que precisarão fazer e com que função.</li> <li>• Atentar para atividades que necessitam ser produzidas coletivamente e/ou com sua intervenção.</li> <li>• Verificar, ao final da atividade, se os alunos estão preparados para iniciar a produção textual que será proposta no capítulo.</li> </ul>

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Meu/minha [nome do gênero] na prática	<p><b>Momento de produzir</b></p> <p><i>Planejando meu/minha [nome do gênero]:</i> quadro que reúne e sintetiza características do gênero já observadas nas etapas anteriores e as desdobra em orientações específicas para a produção.</p> <p><i>Elaborando meu/minha [nome do gênero]:</i> orientação passo a passo para a produção da primeira versão do texto.</p> <p><i>Revisando meu/minha [nome do gênero]:</i> apresentação sintética de algum tópico linguístico que deve ser observado pelo aluno na feitura do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler (principalmente no início do ano) a proposta de produção e os passos do planejamento e da elaboração para verificar dúvidas e apresentar orientações complementares ao aluno.</li> <li>• Solicitar o planejamento do texto como tarefa de casa, preferencialmente. Tomar essa decisão observando se a tarefa é individual ou em grupo.</li> <li>• Solicitar a elaboração levando em conta a natureza da produção. Filmagens ou inclusão de imagens no texto verbal, por exemplo, exigem ações fora da sala de aula e maior tempo de preparo.</li> <li>• Enfatizar que o aspecto textual estudado em <b>Se eu quiser aprender mais</b> pode contribuir para uma produção de mais qualidade.</li> <li>• Solicitar aos alunos que revisem criticamente o texto produzido, baseando-se nas informações apresentadas relativas ao aspecto linguístico em foco. Verificar se os alunos estão se apropriando dessa etapa de forma produtiva e consciente, ou seja, se estão relacionando as escolhas linguísticas às características do gênero (grau de formalidade, contexto de circulação etc.).</li> </ul>
	<p><b>Momento de reescrever</b></p> <p><i>Avaliando meu/minha [nome do gênero] –</i> Orientações para a avaliação do texto, tendo como base um quadro de critérios pertinentes à proposta específica.</p> <p><i>Reescrevendo meu/minha [nome do gênero] –</i> Orientações para a reescrita levando em conta a avaliação feita e o produto a ser apresentado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler (principalmente no início do ano) ou parafrasear as orientações para a avaliação e reescrita para verificar dúvidas.</li> <li>• Comentar, a partir da segunda produção, a importância de os alunos conhecerem os critérios de avaliação ainda durante a elaboração para ficarem atentos aos aspectos indicados.</li> <li>• Acompanhar atentamente o processo de avaliação para garantir uma interação respeitosa e qualificada entre os alunos.</li> <li>• Oferecer dicionários, gramáticas e o próprio conhecimento para solucionar dúvidas relativas à norma-padrão e às variedades linguísticas.</li> <li>• Solicitar a reelaboração do texto já considerando a forma como será divulgado.</li> </ul>
	<p><b>Momento de apresentar</b> – Orientações passo a passo para a divulgação da produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reservar espaços na escola, providenciar material, organizar atividades, quando for o caso.</li> <li>• Fazer adaptações nas propostas quando não for possível realizar o produto indicado.</li> <li>• Orientar a divulgação: mural, coletânea impressa, postagem no <i>blog</i>, apresentação oral etc.</li> <li>• Formar a equipe de editores, quando for o caso.</li> <li>• Acompanhar o processo de elaboração do produto para divulgação.</li> </ul>
Textos em conversa	<p>Atividades de leitura, com a exploração de texto que dialoga com o disponível em <b>Leitura 1</b> ou <b>Leitura 2</b> por tema ou campo de atuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar a leitura do texto em silêncio ou em voz alta.</li> <li>• Perguntar aos estudantes sobre a existência de dúvidas relativas a vocabulário, conceitos ou informações. Verificar se os próprios alunos conseguem resolver essas dúvidas.</li> <li>• Solicitar aos alunos que façam as atividades antes de promover uma discussão, para que tenham de mobilizar os próprios conhecimentos, exceto quando há outras orientações diferentes.</li> <li>• Elaborar questões gerais para verificar a compreensão global ou pedir a um aluno que faça uma paráfrase do texto.</li> <li>• Auxiliar os alunos a compreender o diálogo existente entre os textos, explorando similaridades e diferenças.</li> <li>• Perguntar aos alunos se, após essa discussão, desejam rever uma ou mais respostas dadas por eles. Conceder tempo para que releiam e ajustem seu material.</li> <li>• Corrigir as questões.</li> </ul>
E se a gente...?	<p>Seção em que o aluno é convidado e orientado a ler ou realizar uma produção textual. Serve para “aquecimento”, desdobramento ou aprofundamento de uma atividade proposta em outra seção, permitindo uma melhor exploração do tema, mídia, campo de atuação, experiência etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a possibilidade de propor a atividade como tarefa de casa, considerando o tempo necessário à preparação e à realização individual ou em grupo.</li> <li>• Fazer a leitura das orientações, explicando os passos, complementando-os ou adaptando-os, se for o caso.</li> <li>• Relacionar a atividade proposta nesta seção com as outras atividades do capítulo, de modo a ajudar o aluno a compreender a função do que ele está fazendo.</li> </ul>

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
E se a gente...?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntar aos alunos se gostaram de realizar a atividade, sobretudo quando envolver gêneros ou temas diretamente relacionados às culturas juvenis.</li> <li>• Organizar, eventualmente, a divulgação do material.</li> </ul>
Falando sobre a nossa língua	<p><b>Começando a investigação</b> – Exploração de passagens da(s) leitura(s) que antecederam (imediatamente ou não) a seção por meio de atividades e de textos teóricos sintéticos sobre o tópico.</p> <p><b>Tópico</b> – Exposição teórica de tópicos gramaticais, com outros exemplos e, eventualmente, esquemas e quadros.</p> <p><b>Investigando mais</b> – Atividades de exploração de textos de gêneros variados para leitura de sentido global, observação de usos intencionais da língua e demais semioses e efeitos decorrentes deles e reflexões metalinguísticas.</p> <p>Pode-se contar com boxes-conceito ou boxes de sistematização para exposições breves de teoria ou sistematização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar a realização de <b>Começando a investigação</b> como tarefa de casa ou como atividade de sala. Não solicitar a continuidade da seção antes da reflexão sobre essa atividade inicial.</li> <li>• Partir da atividade para a exposição do conteúdo teórico, preferencialmente por meio de paráfrase, com aproveitamento ou não dos exemplos e esquemas do capítulo. O texto didático deve servir, preferencialmente, como material para consulta ou estudo posterior do aluno.</li> <li>• Solicitar a realização das atividades e fazer, posteriormente, a correção delas. Aproveitar, nessa etapa, os textos das atividades solicitando paráfrases, questionando os estudantes sobre a concordância ou não com o ponto de vista defendido etc.</li> <li>• Observar se há, na seção, um <b>Desafio da linguagem</b> e organizar a atividade de modo que seja realizado após as correções.</li> <li>• Avaliar, no final da seção, se houve bom aproveitamento das atividades. Caso seja notada dificuldade significativa, propor outras atividades (orais e coletivas, escritas e individuais etc.), inclusive se valendo dos textos disponíveis no capítulo.</li> </ul>
Minha canção	<p>Atividade de fruição de uma canção brasileira contemporânea (acompanhadas de cifras simplificadas) e orientações para a produção de um texto verbal ou multissemiótico em diálogo com ela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a turma a cantar a canção, se possível acompanhada por instrumentos musicais. Se não for possível, procurar o áudio na internet.</li> <li>• Parafrasear ou ler as questões feitas com o intuito de estimular a reflexão, a discussão e a fruição da canção. Não é indicado que os alunos respondam às questões uma a uma nem por escrito.</li> <li>• Estimular a recuperação do conhecimento prévio da turma sobre o compositor ou intérprete, sobre o estilo musical, sobre o videoclipe ou <i>show</i> a que se vincula a canção (quando for o caso) etc.</li> <li>• Estimular a apresentação de opiniões acerca da letra e da melodia da canção.</li> <li>• Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc.</li> <li>• Reservar espaço para exposição de um produto (quando for o caso), providenciar material etc.</li> </ul>
Conversa com arte	<p>Atividades de análise de um objeto representativo de uma das linguagens do componente Arte (artes visuais, teatro etc.) para observações sobre aspectos materiais, sentido construído, efeitos previstos e contexto de circulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se a atividade pode ser feita apenas com apoio no livro ou se é preciso buscar algum equipamento.</li> <li>• Oferecer tempo para que os alunos, individualmente ou em grupo, analisem o objeto em análise.</li> <li>• Trabalhar com ênfase a imagem, explorando aspectos como elementos representados, posições desses elementos, recorte, cores, efeito da luz, sugestão ou não de movimento e de áudio etc.</li> <li>• Explorar conhecimento prévio dos alunos acerca daquela linguagem artística.</li> <li>• Parafrasear ou ler as questões da seção para promover a reflexão e a discussão. Não é indicado que os estudantes respondam às questões uma a uma nem por escrito.</li> <li>• Explorar a maneira como os alunos recebem aquela expressão, produto, prática ou experiência artística (Já gostavam? Estão interessados em conhecer mais? etc.).</li> <li>• Ler e orientar a produção sugerida na seção, verificando adaptações necessárias, combinando prazos, rotina de trabalho etc.</li> <li>• Reservar espaço para exposição (quando for o caso), providenciar material etc.</li> </ul>

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Fora da caixa	Atividades de resolução de problemas diversos relativos aos campos jornalístico/midiático, da atuação na vida pública ou das práticas de estudo e pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir que um ou mais alunos leiam e parafraseiem a introdução da seção e as orientações das atividades propostas.</li> <li>• Adequar as ações de forma que elas sejam condizentes com as particularidades das atividades da seção.</li> </ul>
Biblioteca cultural em expansão	Sistematização, em quadros, de sugestões de obras literárias, filmes, museus virtuais etc. que dialogam com uma das leituras do capítulo e podem interessar àqueles que a apreciaram.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler ou fazer uma paráfrase dos quadros com as sugestões.</li> <li>• Incluir outras sugestões conhecidas por você e que sejam pertinentes ao conjunto.</li> <li>• Perguntar aos alunos se alguém conhece alguma delas e solicitar que fale dessa experiência. Você também pode falar de sua experiência.</li> <li>• Perguntar aos estudantes se estão interessados em conhecer uma das obras. Em caso de interesse coletivo, considerar a possibilidade de criar um projeto de leitura. Em caso de interesse particular, verificar se o aluno aceita apresentar à turma o resultado de sua leitura por meio de uma resenha escrita ou oral.</li> <li>• Convidar os estudantes a apresentar suas sugestões. Isso pode ser feito por meio da leitura do que escreveram ou da apresentação em formato de <i>podcast</i>, por exemplo.</li> <li>• Verificar se os alunos têm interesse em formar um clube do livro da turma para discutir as indicações feitas por eles na seção.</li> </ul>

## • Boxes

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
Biblioteca cultural	Convite ao aluno para ampliar seu conhecimento acerca de um artista ou tema em foco por meio da pesquisa de <i>sites</i> , da audiência de vídeo etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.</li> </ul>
Investigue	Convite ao aluno para ampliar seu conhecimento acerca de um tema ou responder a uma questão específica por meio da pesquisa em material de outras áreas do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as respostas e, eventualmente, as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> </ul>
Fala aí!	Pergunta provocativa que instiga a reflexão e o debate acerca de um tema com implicações éticas, morais ou estéticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> <li>• Evitar tratar o boxe como atividade secundária, de pouca importância. Ele contribui para a leitura ativa do texto, para a expressão oral do aluno e para o dinamismo da aula.</li> <li>• Planejar o melhor momento de explorar o boxe, considerando as características de sua turma, como a maior ou menor adesão a situações de debate.</li> <li>• Aproveitar as questões para instigar a turma a refletir e debater e estar muito atento ao que é dito, ao que fica implícito na fala e também ao que é sugerido por gestos, olhares e silêncios, uma vez que estão em questão também competências socioemocionais.</li> <li>• Procurar a parceria de outros profissionais da escola caso note algum comportamento que precisa ser acompanhado ou sofrer interferência imediata.</li> </ul>
Sabia?	Apresentação de informações complementares ou curiosidades acerca de um tema em estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.</li> </ul>
Lembra?	Revisão sintética de conceitos já estudados e necessários à realização de alguma atividade.	
Boxes-conceito	Síntese de um conceito em estudo.	
Boxes informativos	Apresentação de informações extras relevantes para um tópico em estudo.	
Da observação para a teoria	Sistematização das observações sobre o gênero promovidas nas atividades de <b>Leitura 1</b> e <b>Leitura 2</b> .	
Da teoria para a prática	Aplicação prática, no texto que será produzido pelo estudante, da teoria estudada (a partir das observações feitas sobre o gênero experienciadas nas atividades de leitura).	
Dica de professor	Apresentação de orientações pontuais que ajudam o aluno a compreender um termo técnico ou a realizar uma atividade proposta.	

	DESCRIÇÃO	SUGESTÕES PARA O PROFESSOR
De quem é o texto?	Apresentação sintética de informações acerca do artista que produziu os textos estudados em <b>Leitura 1</b> e <b>Leitura 2</b> .	
É lógico!	Apresentação do tipo de aprendizagem relacionada ao Pensamento Computacional que está sendo desenvolvido nas atividades propostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultar as orientações específicas que eventualmente acompanham o boxe.</li> </ul>
Desafio da linguagem	<p>Convite ao aluno, em formato de situação-problema, para produzir um texto (coesão, coerente, fluente e de pequena extensão) no qual organize dados e conhecimentos que obteve ao responder a um conjunto de questões previamente fornecidas em vários comandos.</p> <p>Além disso, pode haver um convite para o estudante mobilizar de modo produtivo determinado tópico linguístico ou para interferir criativamente em um texto, mas sem prejudicar a coerência dele.</p> <p>Os boxes são acompanhados de orientações específicas, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas à expressão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultar a sugestão de resposta e, eventualmente, as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> </ul>
A língua nas ruas	Orientação de atividade de investigação de uso da língua na mídia ou pelos falantes da comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Consultar as respostas e as orientações específicas que acompanham o boxe.</li> </ul>

### • Outras orientações para o professor

Acrescentamos a seguir mais algumas sugestões àquelas que estão contidas nos quadros anteriores.

- Intencionalmente, esta coleção tem seções móveis. Essa estrutura está ligada a uma lógica que parte do pressuposto de que, dependendo das expectativas de aprendizagem de cada sequência didática, a ordem das seções nela presentes poderá ser alterada. Procure explicar isso aos alunos. Mostre a eles, também, que os capítulos do livro não têm como intenção transformá-los em produtores profissionais de gêneros textuais específicos. As sequências didáticas partem de uma série de atividades que colocam o adolescente como protagonista de sua aprendizagem e o convidam a **experenciar**. É por isso que, por exemplo, um capítulo como o de número 6 do 9º ano é intitulado “O mundo de dentro”, e não “O conto psicológico”, porque as leituras, a produção de um conto desse subgênero e o contato do estudante com outras linguagens são importantes caminhos para trabalhar medos, anseios, expectativas, laços de amizade e outras subjetividades deles.
- Busque alternativas para que as produções dos estudantes realmente sejam divulgadas/publicadas. Verifique, por exemplo, se é possível criar um espaço na biblioteca ou junto da secretaria para expor coletâneas ou revistas produzidas pelas turmas; criar um espaço nos corredores para inserção de murais; deslocar aparelhos de som para reprodução de *podcasts* no pátio ou sugerir que eles sejam reproduzidos em aulas de colegas; criar *blogs* ou outros espaços virtuais etc.
- Altere o modo de realização das atividades: oral ou escrita, individual ou coletiva, na sala ou como tarefa de casa. Há orientações para isso em vários pontos dos capítulos.
- Esteja atento às respostas dadas pelos alunos para avaliar a necessidade de reapresentar algum tópico em estudo, revisar informações, fazer correções no planejamento ou realizar atuações individualizadas (leia mais sobre isso na seção “A importância de avaliar”, neste MP).
- Observe sempre a adequação das respostas aos comandos presentes nas questões. Veja se os alunos compreendem a diferença entre transcrever, identificar, analisar, explicar, comparar etc.
- Oriente os estudantes nos momentos em que assistirão a exposições teóricas ou informativas para que saibam se devem tomar nota e como devem fazer isso. Progressivamente, eles deverão decidir sozinhos.
- Procure solicitar, com frequência, a leitura dos textos em voz alta para que os alunos exercitem a altura de voz, ritmo de leitura, adequação das pausas à pontuação, respiração etc.
- Oriente os alunos para que façam a escuta atenta das falas dos colegas. Eles devem saber identificar momentos em que podem interferir e momentos em que devem esperar que o turno de fala seja liberado.
- Estimule os estudantes a apresentar os seus pontos de vista e a sustentá-los de maneira respeitosa e equilibrada.
- Apresente a eles os seus pontos de vista e experiências de leitura, criando uma relação de parceria na aprendizagem. Evite os posicionamentos de ordem partidária e forneça, desde que não desrespeite direitos humanos, mais de um ponto de vista sobre um assunto.

11. Garanta o respeito mútuo durante as aulas. Não permita que comportamentos inadequados interfiram no seu trabalho e na possibilidade de aprendizagem do grupo, pontuando sempre que perceber que isso está acontecendo. Refaça os contratos de trabalho justificando a importância do coletivo e atue individualmente quando notar que um grupo de alunos destoa da turma, procurando envolvê-los nas atividades, chamando-os para conversas particulares ou se valendo de medidas disciplinares, combinadas coletivamente entre os professores, a coordenação e a direção, quando necessário.

## VI. Tempo de planejar

Apresentamos a seguir quadros com sugestões de distribuição dos capítulos em cronogramas bimestrais, trimestrais e semestrais.

### • Cronograma bimestral

Indicamos que três capítulos sejam trabalhados no 1º bimestre considerando que, em geral, ele é mais extenso do que os demais nas escolas; indicamos que apenas um capítulo seja trabalhado no 4º bimestre porque, em geral, ele é mais curto do que os demais e somam-se muitas atividades no final do ano letivo.

CAPÍTULO	SUGESTÃO DO BIMESTRE EM QUE O CAPÍTULO DEVERÁ SER DESENVOLVIDO
1. Quando o mundo fica estranho	1º bimestre
2. Registrar o que acontece	1º bimestre
3. Um bate-papo planejado	1º bimestre
4. Versos que contam	2º bimestre
5. Opinar com consistência	2º bimestre
6. Quando se pode ser o outro	3º bimestre
7. Falar para muita gente	3º bimestre
8. Viajar é preciso	4º bimestre

### • Cronograma trimestral

Indicamos que apenas dois capítulos sejam trabalhados no 3º trimestre porque, em geral, ele é mais curto do que os demais.

CAPÍTULO	SUGESTÃO DO TRIMESTRE EM QUE O CAPÍTULO DEVERÁ SER DESENVOLVIDO
1. Quando o mundo fica estranho	1º trimestre
2. Registrar o que acontece	1º trimestre
3. Um bate-papo planejado	1º trimestre
4. Versos que contam	2º trimestre
5. Opinar com consistência	2º trimestre
6. Quando se pode ser o outro	2º trimestre
7. Falar para muita gente	3º trimestre
8. Viajar é preciso	3º trimestre

### • Cronograma semestral

Indicamos que cinco capítulos sejam trabalhados no 1º semestre porque ele costuma ser mais extenso do que o 2º.

CAPÍTULO	SUGESTÃO DO SEMESTRE EM QUE O CAPÍTULO DEVERÁ SER DESENVOLVIDO
1. Quando o mundo fica estranho	1º semestre
2. Registrar o que acontece	1º semestre
3. Um bate-papo planejado	1º semestre
4. Versos que contam	1º semestre
5. Opinar com consistência	1º semestre
6. Quando se pode ser o outro	2º semestre
7. Falar para muita gente	2º semestre
8. Viajar é preciso	2º semestre

### • Outros modos de apresentação e ordenação de conteúdos

Professor, conforme já explicitamos em outros momentos deste MP, é essencial que você se aproprie desta coleção, adaptando-a às necessidades específicas de suas turmas e de sua escola. A própria estruturação dos capítulos em sequências didáticas compostas de seções móveis contribui para que haja uma perspectiva customizada das propostas apresentadas.

Nesse sentido, você tem autonomia para apresentar e ordenar os conteúdos tendo em vista seus objetivos. Este volume, por exemplo, estruturado em 8 capítulos dispostos intencionalmente de forma a intercalar os campos de atuação aos quais os gêneros principais estão ligados, pode ter sua ordenação modificada. Se você considerar mais produtivo, tem a opção de, por exemplo, dividir seu curso em dois grandes blocos: em um primeiro momento (1º semestre), poderá desenvolver um trabalho específico com gêneros não literários (capítulos 2, 3, 5 e 7) e, em um segundo módulo (2º semestre), poderá trabalhar com gêneros literários ou que se situam no limite entre duas esferas, a literária e o jornalística (capítulos 1, 4, 6 e 8, este último focaliza o gênero relato de viagem, que é fronteira). Nesse mesmo caminho, poderá também agrupar os capítulos por campos afins: por exemplo, você poderá reunir em um primeiro módulo capítulos que trabalham gêneros que se situam estritamente no campo jornalístico-midiático (capítulos 2, 3 e 5); em outro módulo, poderá reunir os gêneros literários, ou no limite entre dois campos (capítulos 1, 4, 6 e 8); em outro módulo, no final do ano letivo, poderá trabalhar com o capítulo que focaliza um gênero situado no campo das práticas de estudos e pesquisa (capítulo 7); entre outros arranjos.

É possível, ainda, manter a ordem dos capítulos, mas interferir nas atividades que os compõem. Enfatizamos, é claro, que supressões e adaptações feitas por você poderão interferir no cumprimento dos objetivos das sequências didáticas e, por consequência, no desenvolvimento de algumas habilidades e competências. Mesmo assim, você poderá, por exemplo, depois de analisar as demandas de suas turmas, escolher, quando há duas seções **Leitura**, apenas uma delas para trabalhar. Poderá, ainda, dependendo do grau de maturidade de sua turma e da familiaridade dela com determinados gêneros por tê-los trabalhado em anos anteriores, optar por ir diretamente para a seção **Como funciona um(a) [nome do gênero]?**. Você poderá, também, selecionar algumas questões presentes em **Refletindo sobre o texto** e antecipar, se for conveniente, o boxe de sistematização. Se considerar que sua turma já domina um aspecto pontual de um gênero em estudo – por exemplo os tipos de discurso –, poderá se aprofundar menos em uma seção como **Se eu quiser aprender mais**. Se, por alguma razão didático-metodológica, considerar que é mais produtivo você fornecer dados para a produção de um texto, poderá (no caso do 8º e 9º anos) não propor as atividades de prática de pesquisa que compõem a seção **Preparando o terreno**. Também poderá transformar a seção **Textos em conversa** em uma avaliação. Dependendo do trabalho que o professor de Língua Portuguesa do ano anterior já tiver realizado, poderá, no caso da seção **Falando sobre a nossa língua**, partir diretamente para a subseção **Investigando mais**. Se julgar mais interessante, poderá também escolher trabalhar apenas com uma das seções **Minha canção** (sempre são duas por volume) ou dividir esse trabalho com o professor de Arte. Outra possibilidade é transformar a seção **Conversa com arte** em um trabalho necessariamente interdisciplinar com o componente Arte e a seção **Fora da caixa** ser dividida com os professores de Geografia e História, por exemplo. Os boxes **Biblioteca cultural** podem ser transformados em um grande painel coletivo da turma. A seção **Biblioteca cultural em expansão** pode ser enriquecida com uma indicação coletiva, em lugar de individual. Se considerar que sua turma já está madura em relação à compreensão de determinados conceitos, você poderá não utilizar o boxe **Da observação para teoria**. Os boxes **É lógico!** podem ser trabalhados sempre em conjunto com os professores de Matemática e (se houver) de Programação, para que um trabalho com algoritmos possa ser realizado com mais profundidade. Os boxes **Desafio da linguagem** e **A língua nas ruas** podem ser transformados em avaliações formais. Enfim, são muitos os caminhos que poderão ser percorridos por você a partir das sequências didáticas oferecidas pela coleção.

## VII. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

### ● Introdução

Como já mencionamos, no “U” você encontra, de forma contextualizada, parte significativa das observações acerca de decisões metodológicas, as competências e habilidades desenvolvidas nas seções e um conjunto de orientações pontuais e sugestões de abordagens e da condução das atividades propostas no LE. Não obstante, consideramos essencial apresentar, nesta parte do MP, cada um dos oito capítulos que compõem este volume.

Aqui, oferecemos, ainda, alguns materiais didáticos extras, caso considere importante sua utilização ou disponha de tempo para a realização de uma segunda produção de um gênero textual central, abordados no capítulos. Você notará que, sempre que possível, deixamos de indicar, na parte a ser apresentada aos estudantes (“Proposta”), o número limite de linhas, a forma de circulação e o tipo de avaliação para que você, professor, possa adaptar as propostas às necessidades de seu curso.

Reiteramos, por fim, que, nesta parte específica do MP, há um quadro para cada capítulo, no qual indicamos os conteúdos e os objetivos de cada seção e, mais uma vez, as competências e habilidades que estão sendo desenvolvidas. Gostaríamos de reforçar, ainda, que as habilidades são desenvolvidas gradativamente, cabendo a revisitação delas ao longo dos anos para um resultado mais qualificado. Como lembra a BNCC (BRASIL, 2018, p. 74), “Mesmo em relação à programação das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos”.

### ● Minha canção

Nas últimas décadas, as coleções didáticas de Língua Portuguesa têm apresentado aos estudantes exemplos de produções do cancioneiro brasileiro já consagradas pela crítica especializada e pelo público. Assim, compositores como Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Tom Zé, Rita Lee, Dona Ivone Lara, entre outros, habitam, há muitos anos, as páginas dos livros usados por crianças e adolescentes do Brasil. Por considerar esses artistas já consolidados e inegavelmente reconhecidos como cânones, optamos, nas seções **Minha canção**, em geral, por prestigiar produções mais recentes, compostas por músicos cuja carreira ainda está em construção, mas que já demonstram ter um trabalho de qualidade, coeso e artisticamente relevante e que, possivelmente, comporão, no futuro, os clássicos da chamada MPB. Além disso, intencionamos nos comunicar com as culturas juvenis e com a contemporaneidade, como preconiza a BNCC.

#### MINHA CANÇÃO – ABERTURA DE VOLUME

Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none"><li>Letra de canção.</li><li>Produção de vídeo cultural.</li><li>Publicação no <i>blog</i> da turma.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Apreciar canção do repertório musical brasileiro.</li><li>Refletir sobre as individualidades e particularidades de cada um, tendo como referência a letra de uma canção.</li><li>Produzir um vídeo cultural para sugerir canções que contribuam para a saúde mental, tecendo comentários apreciativos sobre ela.</li></ul>	EF67LP12, EF67LP20, EF67LP21 e EF67LP28.	CG: 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 3, 7, 9 e 10.

#### MINHA CANÇÃO – FECHAMENTO DE VOLUME

<ul style="list-style-type: none"><li>Canção.</li><li>Intervenção artística.</li><li>Produção de vídeo.</li><li>Publicação no <i>blog</i> da turma.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Apreciar canção do repertório musical brasileiro.</li><li>Produzir um vídeo com imagens que interpretam a letra e a melodia da canção apreciada.</li><li>Aprimorar a relação com diferentes produções artísticas e a fruição estética.</li></ul>	EF67LP12 e EF69LP07.	CG: 3, 4 e 5. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 3 e 10.
---	--	-------------------------	---

### ● Capítulo 1 – Quando o mundo fica estranho

Iniciaremos o ano letivo do 7º ano estudando o conto fantástico. O gênero conto, cujo estudo está previsto desde o início do Ensino Fundamental, já foi explorado, nesta coleção, no volume do 6º ano, com ênfase nos elementos estruturais da narrativa. A partir do 7º ano, a abordagem desse gênero pretende diversificar a oferta de textos, explorando subgêneros (o conto psicológico

e o miniconto serão estudados nos próximos volumes). Entendemos, em consonância com a BNCC, que a continuidade da formação do leitor literário prevê o desenvolvimento da capacidade de fruir, o que pressupõe o contato com produções que não são necessariamente familiares ou próximas do universo de expectativas do aluno e que essa ampliação do repertório lhe permite desenvolver critérios de escolha e preferência (BNCC, p. 154).

Nesse primeiro capítulo do 7º ano, os alunos conhecerão dois exemplares do conto fantástico: um estrangeiro e um nacional. Como é de conhecimento dos professores de Língua Portuguesa, a classificação tradicional de uma obra de ficção como “fantástica” seguiu, durante algumas décadas, os critérios definidos pelo crítico búlgaro Tzvetan Todorov, em **Introdução à literatura fantástica** (1970). Segundo ele, o “fantástico” pressupõe a ocorrência de uma hesitação, por parte do leitor e dos personagens, entre uma explicação racional para o evento extraordinário que invade a experiência comum e a aceitação de que algo ilógico ou sobrenatural possa existir. Atualmente, porém, a crítica tem ampliado o reconhecimento do fantástico, ligando-o ao estranho, absurdo ou inexplicável, sem, obrigatoriamente, o efeito de hesitação.

A reflexão sobre o elemento inusitado é o mote de algumas das seções do capítulo. Partindo dele, os alunos estudarão o conceito de verossimilhança, analisando-o em obras cujas narrativas prendem-se à experiência comum ou constroem um mundo diverso do real. Estudarão também, no campo das artes visuais, exemplos de escultura e fotomontagem, que impõem o confronto entre o real e o imaginário. Na seção **Falando sobre a nossa língua**, os alunos observarão como as palavras constroem os sentidos e, entre outros aspectos, sua importância para a figuração do universo imaginário.

Nesse processo, poderão experimentar a produção do efeito fantástico, escrevendo um conto e criando uma fotomontagem. Ambos se destinam a um evento organizado pelos próprios alunos: uma exposição, que coincide com a divulgação do resultado de um concurso literário. Os estudantes serão os responsáveis por todas as etapas do evento, desde a elaboração do regulamento do concurso até o encerramento da exposição, com a reorganização do espaço escolar, passando pela discussão da proposta com a direção da escola, além do planejamento, divulgação e organização. Estarão envolvidos, assim, na resolução de um problema: a organização de um evento com relativa complexidade. Trata-se de uma oportunidade de desenvolver competências ligadas ao trabalho em equipe, à resolução de conflitos, à comunicação ponderada e à resiliência.

CAPÍTULO 1				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partes do enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais e culturais em um conto fantástico.</li> <li>Ler um conto fantástico empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Identificar e analisar as partes do enredo, reconhecendo seus efeitos de sentido.</li> <li>Analisar o elemento inusitado no conto, reconhecendo-o como uma das características do conto fantástico.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Partes do enredo.</li> <li>Título e efeito de sentido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais e culturais em um conto fantástico.</li> <li>Ler um conto fantástico empregando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Identificar e analisar as partes do enredo, reconhecendo seus efeitos de sentido.</li> <li>Analisar o elemento inusitado no conto, reconhecendo-o como uma das características do conto fantástico.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do elemento fantástico em escultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório artístico e apreciar uma escultura com elemento fantástico.</li> <li>Observar e analisar uma escultura, compartilhando experiência subjetiva de leitura.</li> <li>Comparar a escultura com os contos fantásticos lidos anteriormente, analisando relações intertextuais entre eles.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP49, EF67LP20 e EF67LP27.	CG: 1, 2, 3, 7 e 9. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verossimilhança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender trecho de novela e cena de série animada, identificando a verossimilhança e reconhecendo seus efeitos de sentido nos textos.</li> </ul>	EF67LP28.	CG: 3, 4 e 7. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 3 e 9.

## CAPÍTULO 1

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Polissemia.</li> <li>Sinônimos/antônimos.</li> <li>Hiperônimo/hipônimo.</li> <li>Efeitos de sentido.</li> <li>Substituição lexical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferenciar sentido denotativo de sentido conotativo para aperfeiçoar a leitura e a produção de textos.</li> <li>Compreender a importância de expressões com sentido conotativo para a construção do humor em tirinhas e charges.</li> <li>Identificar e diferenciar sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos, reconhecendo seus efeitos de sentido em textos.</li> <li>Identificar antônimos em textos literários, reconhecendo seu efeito de sentido.</li> <li>Compreender a importância do emprego de sinônimos para a coesão textual.</li> <li>Compreender o conceito de polissemia e criar frases como exemplo.</li> <li>Brincar de <i>stop</i>, criando lista de hipônimos para os hiperônimos combinados.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP17, EF69LP54, EF69LP55, EF07LP12 e EF07LP13.	CG: 2 e 4. CEL: 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
E se a gente elaborasse um regulamento para nosso concurso de contos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura, análise e produção de regulamento para concurso de conto fantástico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender as características estruturais de um regulamento para apropriar-se desse conhecimento e criar um exemplar do gênero, contribuindo para a escrita de textos normativos.</li> <li>Identificar os mecanismos de modalização que indicam obrigatoriedade, reconhecendo sua importância em textos normativos.</li> <li>Participar de discussão para elencar os itens que devem compor o regulamento.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP23, EF69LP25 e EF69LP28.	CG: 1, 2, 6 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 5 e 7.
Meu conto fantástico na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de conto fantástico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar e produzir conto fantástico considerando as características do gênero e o contexto de produção.</li> <li>Editar, revisar e reescrever conto fantástico, fazendo ajustes necessários.</li> <li>Empregar, na escrita do conto fantástico, as regras ortográficas, a pontuação e os elementos coesivos.</li> <li>Participar de um concurso literário para compartilhar o conto produzido.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP51, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP36 e EF07LP10.	CG: 3 e 4. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>A técnica da fotomontagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar uma fotomontagem, identificando seus elementos constitutivos e estabelecendo comparação com o gênero conto fantástico.</li> <li>Identificar o efeito de sentido atribuído pela escolha inusitada do artista ao criar as fotomontagens.</li> <li>Conhecer as etapas de produção de uma fotomontagem para criar repertório e, na sequência, criar um exemplo desse tipo de técnica.</li> <li>Organizar uma exposição para compartilhar as fotomontagens e divulgar os resultados do concurso literário realizado na seção anterior.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP49, EF67LP08, EF67LP23 e EF67LP27.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 9 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros e de filmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas.</li> <li>Mostrar-se interessado pelas obras indicadas.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Conto fantástico

No Capítulo 1, os alunos conheceram contos fantásticos e produziram um texto desse gênero. Desta vez, vão produzir um conto fantástico para dar continuidade a uma introdução oferecida. Terão de prestar atenção à coerência para criar uma história condizente com essa introdução e com os elementos narrativos já introduzidos. Sugerimos o limite de 40 linhas.

Pensando em turmas maiores, com mais de 45 alunos, a avaliação poderá ser feita em duas etapas. Na primeira, em grupos, os alunos ouvem a leitura do texto e o avaliam utilizando a grade de critérios (rubrica de correção) a seguir. Na segunda, cada aluno troca seu texto com um dos colegas para anotações referentes à linguagem.

## Grade de critérios

<b>A</b>	O título está relacionado ao assunto central do conto?
<b>B</b>	A situação narrada no primeiro parágrafo é suspensa devido à observação de algo não esperado pela protagonista?
<b>C</b>	As ações narradas levam a um clímax?
<b>D</b>	O desfecho da narrativa está adequado ao que foi contado antes e devolve o narrador à vida comum?
<b>E</b>	O desenvolvimento da narrativa é coerente com o parágrafo inicial, que indica o local da ação (cidade), tempo (manhã), narrador (3ª pessoa) e protagonista (Fernanda)?
<b>F</b>	Todas as informações necessárias para a compreensão do que aconteceu foram apresentadas?
<b>G</b>	O leitor é atraído pela história? Ele tem vontade de saber o que acontecerá?

### Conto fantástico

No Capítulo 1, você estudou o conto fantástico e conheceu sua principal característica: os fatos ocorrem no mundo real, mas alguma situação inexplicável, fora do comum, altera a situação de normalidade em que está o protagonista.

Sua tarefa agora é dar continuidade a um conto fantástico assim iniciado:

*Aquela era uma manhã qualquer na cidade e os moradores dedicavam-se às atividades de sempre. Os mais novos iam para a escola; os mais velhos davam voltinhas na praça para exercitar o corpo. Algumas pessoas, ainda tranquilas, voltavam da padaria com o pacote de pãesinhos sob o braço, mas a maioria já se dirigia apressada para o trabalho.*

*Fernanda tinha acabado de sair de casa quando, passando pela vitrine de uma loja, viu...*

Não se esqueça de que a continuidade deve ser coerente com essa introdução, por isso verifique como estão estruturados os elementos básicos da narrativa: narrador, personagens, espaço e tempo.

## ● Capítulo 2 – Registrar o que acontece

Segundo a BNCC, os estudos ligados ao campo jornalístico/midiático visam a ampliar e a qualificar a participação dos adolescentes no trato com a informação e a opinião. Considerando o contexto da Web 2.0, que permite a atuação do sujeito tanto como leitor quanto como produtor de conteúdos, esses estudos objetivam estimular o interesse pelas práticas de escuta, leitura e produção de textos de gêneros da esfera jornalística, para que sejam incorporados nas vidas dos estudantes, e, ainda, visam a construir parâmetros que determinem uma participação ética e respeitosa nesse campo (BNCC, p. 140).

O gênero em foco no Capítulo 2 do 7º ano é a notícia, objeto de estudo desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em que recebe abordagem voltada ao desenvolvimento da compreensão das informações essenciais e à distinção entre fato e opinião. Já se prevê, entre o 1º e o 5º anos, a comparação entre mídias para observação de particularidades relativas ao uso das linguagens, inclusive com

a observação de aspectos paralinguísticos e cinésicos na fala de apresentadores de telejornais e repórteres.

São previstas, ainda, naquela etapa do desenvolvimento escolar, produções de notícias para jornais impressos, digitais, radiofônicos e televisivos. Já no Ensino Fundamental – Anos Finais, busca-se “ampliar e qualificar a participação de crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (BNCC, p. 138). Entendidas como parte fundamental das práticas sociais cotidianas, pelas quais se espera que o estudante demonstre crescente interesse, as notícias passam a ser estudadas também como ferramenta para desenvolver a criticidade e discutir a confiabilidade da informação, diante da proliferação de desinformação que caracteriza o contexto atual.

O Capítulo 2 inicia-se com uma atividade, mediada pelo professor, em que grupos de alunos analisarão edições de jornais para reconhecer e comparar temas e enfoques, observar a distribuição dos gêneros e identificar e ocupar espaços reservados aos leitores. Trata-se de uma atividade introdutória, planejada para ampliar a familiarização com esse veículo de comunicação. Em seguida, os alunos exploram uma notícia escrita, divulgada em meio eletrônico, para analisar seus recursos composicionais e estilísticos, entre os quais o emprego de tempos verbais, e refletir sobre as condições de sua produção. A análise destaca elementos necessários para a produção, já na etapa seguinte, de uma notícia que resulta da cobertura de um evento ocorrido na escola. Criamos, assim, a oportunidade de os estudantes experimentarem o papel de repórteres de campo. Há progressão em relação à proposta de escrita de notícia trabalhada no volume do 6º ano, que previa o aproveitamento de fontes, porque agora se inclui a responsabilidade pela coleta de dados e a reflexão sobre os efeitos da seleção realizada.

Na sequência, os estudantes analisam uma notícia filmada, que lhes permite ampliar a reflexão acerca dos recursos semióticos e mídias. Cria-se, também, a oportunidade de estudo da fala pública, considerando sua adequação ao contexto em que foi produzida, a presença de elementos relativos à sua construção (cinésicos, por exemplo) e a mobilização de recursos que organizam a informação e marcam a progressão temática. Não está prevista a produção de uma notícia filmada, mas os estudantes terão a oportunidade, nos capítulos seguintes, de experimentar a fala pública na produção de entrevista e *vlog* cultural, ainda no campo jornalístico/midiático, e seminário e *podcast* informativo, no campo das práticas de estudo e pesquisa e no campo da vida pública, respectivamente. No 8º ano, terão a oportunidade de produzir uma reportagem filmada, em que poderão aliar as habilidades de comunicação oral desenvolvidas ao longo do volume à produção de um gênero da ordem do relatar.

As atividades seguintes preveem a reflexão sobre a credibilidade do texto jornalístico. Em um primeiro momento, os estudantes entram em contato com um boletim informativo, produzido por órgão público, o qual serviu como fonte para a notícia filmada já estudada. Trata-se da oportunidade de observar como os dados foram retextualizados e refletir sobre o grau de confiabilidade. Já na etapa seguinte, última do capítulo, entram em contato com textos que põem em xeque a credibilidade de matérias jornalísticas. Está em foco a desinformação e o jornalismo sensacionalista, em atividades que ajudarão os estudantes a desenvolver critérios de análise.

**CAPÍTULO 2**

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente explorasse os jornais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de jornal impresso.</li> <li>Espaço destinado ao leitor em jornais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisar jornais impressos e analisá-los para se familiarizar em relação à sua estrutura.</li> <li>Analisar o espaço do leitor em jornais, reconhecendo a importância da participação de leitores.</li> <li>Comunicar-se com um jornal, produzindo um comentário de leitor, uma sugestão de pauta (com justificativa), uma reclamação ou uma sugestão para o aprimoramento do jornal.</li> </ul>	EF67LP02.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3, 5 e 7.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depoimentos.</li> <li>Hiperlink.</li> <li>Lide.</li> <li>Linha fina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler uma notícia publicada em jornal <i>on-line</i>, reconhecendo marcas linguísticas de organização e progressão textuais, como a ordenação dos eventos e as escolhas lexicais.</li> <li>Analisar a função de <i>hiperlinks</i> em notícias, percebendo as relações hipertextuais.</li> <li>Distinguir em passagens de uma notícia o fato da opinião, refletindo sobre a imparcialidade e a credibilidade das informações noticiadas.</li> <li>Comparar notícias relacionadas a um mesmo fato publicadas em diferentes jornais, observando o processo de reelaboração dos textos.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP01, EF67LP04, EF67LP06, EF67LP25, EF67LP37 e EF07LP02.	CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 6 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir em textos verbos regulares de verbos irregulares.</li> <li>Analisar em textos de diferentes gêneros os valores distintos dos tempos verbais do modo indicativo, fazendo uso consciente desses tempos verbais.</li> <li>Compreender produtivamente a importância do emprego de determinados tempos verbais para criar efeitos de sentido em tirinhas.</li> <li>Observar as modalidades deônticas (permissibilidade e obrigatoriedade) adequadas aos textos jurídicos.</li> <li>Analisar situações reais de uso da língua, recolhendo exemplos de locução com a forma verbal auxiliar <i>vai</i>.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP28, EF69LP56, EF67LP32, EF67LP37, EF07LP06 e EF07LP07.	CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.
Nossa notícia na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de notícia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção em grupo de uma notícia sobre evento escolar realizado, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Valer-se de conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever uma notícia.</li> <li>Analisar as notícias produzidas pelos grupos e selecionar uma delas para ser publicada em um jornal.</li> <li>Participar do enriquecimento das notícias produzidas e publicadas no <i>blog</i> por meio da inclusão de recursos audiovisuais.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF67LP09, EF67LP10 e EF67LP36.	CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 5, 7 e 10.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fala em <i>off</i>.</li> <li>Apresentação de imagens.</li> <li>Interação entre âncora e repórter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler a transcrição de uma notícia televisiva, observando as rubricas para entender como fala e imagem se complementam.</li> <li>Perceber e analisar em texto jornalístico o uso de recursos persuasivos, como a explicitação de depoimentos de especialistas no tema da reportagem, bem como recursos auxiliares, como imagens e áudios.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP17 e EF67LP04.	CG: 1, 2, 4 e 5. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>A fala em situação pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar em falas públicas os efeitos de sentido de elementos característicos da modalidade falada, como marcas de oralidade e entonação.</li> </ul>	EF69LP19.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2 e 3.

## CAPÍTULO 2

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de trechos de boletim sobre as exportações da piscicultura brasileira em 2021.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender em documento informativo a articulação do texto verbal com imagens.</li> <li>Reconhecer o uso de notas de rodapé como conteúdo explicativo e complementar em relação a texto informativo.</li> </ul>	EF69LP33 e EF67LP26.	CG: 1, 2, 4, 5 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 3 e 6.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como reconhecer <i>fake news</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assumir postura reflexiva e crítica diante de textos compartilhados para combater a propagação de <i>fake news</i>.</li> <li>Identificar em notícias os recursos usados para impactar o leitor e recorrer a fontes confiáveis de checagem para averiguar a veracidade das informações.</li> <li>Comparar títulos de notícias sobre um mesmo fato divulgados em diferentes jornais, avaliando a confiabilidade.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP13, EF69LP14, EF67LP03, EF67LP07, EF67LP23 e EF07LP01.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 6 e 7.

### Proposta de produção de texto extra – Notícia

No Capítulo 2, os alunos já trabalharam com a produção de uma notícia. Em grupos, produziram uma notícia para informar o público sobre o lançamento da exposição das fotomontagens da turma e a divulgação do resultado do concurso literário de contos fantásticos.

Eles vão, agora, trabalhar na confecção de uma notícia escrita com base em informações coletadas por eles em uma suposta atividade como jornalistas. Sugerimos que o texto seja produzido em trios, para que os alunos possam pensar juntos em formas eficientes de comunicar o fato, e que a produção tenha o limite de 25 linhas. Lembramos que esta atividade tem objetivos meramente didáticos, por isso tomamos a liberdade de propor a produção de uma notícia não baseada em um fato real observado pelos alunos.

Na etapa de avaliação, sugerimos que os grupos sejam desmembrados para formar novos trios. Os alunos poderão ouvir e comentar duas notícias, bem como receber os comentários feitos a respeito de seu texto. No retorno ao grupo original, deverão contar como foi a avaliação feita pelos colegas.

#### Notícia

No Capítulo 1, vocês produziram uma notícia para informar o público sobre o lançamento da exposição das fotomontagens da turma e a divulgação do resultado do concurso literário de contos fantásticos. Agora, vão produzir em trios uma outra notícia escrita. Leiam os fatos abaixo, retirados do jornal **O Estado de S. Paulo**; depois, imaginem que vocês os tenham obtido em uma pesquisa de campo e anotado para produzir uma notícia:

- Bank – nome da tartaruga.
- Idade – 25 anos.
- Vivia em um tanque em parque público na Tailândia.
- Frequentadores atiravam moedas – a tradição diz que isso atrai boa sorte.
- 915 moedas.
- Operação difícil para retirar moedas.
- Operação feita no início de março.

- Morte – 21 de março.
- Metal intoxicou a tartaruga.
- Declaração da veterinária Nantarika Chansue: “Ao menos ela teve a chance de nadar livremente e comer bem antes de morrer.”
- Tempo de vida das tartarugas – 85 anos em média.

Fonte: Tartaruga que ingeriu 915 moedas morre de intoxicação. **O Estado de S. Paulo**, 21 mar. 2017.

Antes de escrever o texto, voltem ao capítulo e revejam o percurso que vocês fizeram para conhecer melhor o gênero. O texto deve ser escrito em uma folha avulsa.

### ● Capítulo 3 – Um bate-papo planejado

Dando continuidade à experiência do estudante no campo jornalístico-midiático, o Capítulo 3 explora o gênero entrevista. O estudante deverá ler e realizar uma entrevista, levando em conta o processo de planejamento e sua execução, etapas que pressupõem escolhas e, novamente, mostram os efeitos do manejo das informações. A entrevista produzida corresponde a um relato pessoal que, simultaneamente, contribui para o levantamento de informações sobre uma época. Sua função é informar ao mesmo tempo que entretém.

Lembramos que o estudo da entrevista já foi iniciado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com propostas voltadas à pesquisa de dados, ao estudo das particularidades dos gêneros orais (expressão facial e corporal do entrevistador e entrevistado, por exemplo) e ao uso de ferramentas digitais para gravação ou produção de vídeos. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por sua vez, dá-se atenção à contextualização do entrevistado e do tema, à percepção da natureza da interação (menos ou mais polêmica, por exemplo), ao uso das informações e à elaboração e à reconstrução dos roteiros de perguntas ao longo da entrevista. Nesse sentido, o estudo da fala pública formal, iniciado com a exploração do relato de experiência (no 6º ano) e desenvolvido no capítulo anterior, sobre notícia, promove um melhor aproveitamento das leituras, além de constituir boa base para a produção de texto, para a qual também contribui a observação mais detida da formulação das perguntas.

A abordagem do campo jornalístico-midiático envolve, neste capítulo, também o estudo de peças publicitárias. Em diálogo com o tema da entrevista, está em foco uma campanha promovida para combate ao *bullying*. A análise do desrespeito a direitos, por sua vez, desdobra-se para incluir ainda ações contra os idosos. Os dois temas são abordados por meio da reflexão sobre as leis criadas para garantir a proteção desses grupos. Os estudantes terão a oportunidade de conhecer esses documentos e estudar alguns de seus princípios e determinações, em

um processo que permite o trabalho com os TCT “Vida familiar e social”, “Educação em direitos humanos”, “Direitos da criança e do adolescente” e “Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso”.

Desdobramento do estudo no campo de atuação na vida pública, a sequência prevê a ação dos estudantes: vão discutir casos (simulações) que envolvem supostos desrespeitos à lei de combate ao *bullying* e produzir um *podcast* informativo para levar à sociedade informações acerca do **Estatuto da Pessoa Idosa**.

### CAPÍTULO 3

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente discutisse uma campanha publicitária?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de anúncio e filme de campanha e debate sobre <i>bullying</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e comparar anúncio e filme de uma mesma campanha publicitária contra a prática de <i>bullying</i> destinada a adolescentes.</li> <li>Identificar e analisar os efeitos de sentido da composição da imagem, da escolha das cores e da relação com o escrito ou do emprego da voz a fim de persuadir o público a tomar uma posição.</li> <li>Participar de discussão respeitando os turnos de fala e formulando explicações e argumentos e contra-argumentos relativos à análise minuciosa da campanha publicitária.</li> <li>Engajar-se em uma conversa sobre a importância da presença de legenda e interpretação para Libras a fim de ampliar o acesso de pessoas surdas a conteúdos audiovisuais.</li> </ul>	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP17, EF67LP08 e EF67LP23.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 10.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de transcrição de entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os elementos constituintes da entrevista, identificando o tema, o relato sobre uma situação de <i>bullying</i> e o posicionamento da entrevistada sobre o assunto.</li> <li>Assistir à entrevista e analisar os elementos típicos da modalidade falada, como a expressão facial e a intensidade da voz.</li> <li>Posicionar-se de forma consistente e sustentada durante discussão oral, respeitando os turnos de fala, formulando explicações e apresentando argumentos coerentes.</li> <li>Compreender a importância do emprego de discurso direto na construção da argumentatividade da entrevistada.</li> <li>Produzir perguntas para compor a entrevista, considerando o contexto.</li> </ul>	EF69LP01, EF69LP03, EF69LP11, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP19, EF69LP25, EF67LP06, EF67LP23, EF67LP37 e EF07LP14.	CG: 1, 4, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 4, 5, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise e formulação de perguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as formas de composição da entrevista, focando a contextualização da entrevistada e do tema e a estrutura composta de perguntas e respostas.</li> <li>Identificar e analisar o posicionamento que está sendo refutado, ou seja, a prática de <i>bullying</i> associado ao racismo.</li> <li>Formular perguntas considerando o contexto de respostas apresentadas.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP14 e EF69LP16.	CG: 1, 4 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Predicado verbal.</li> <li>Verbo transitivo e intransitivo.</li> <li>Verbo transitivo direto, verbo transitivo indireto e verbo transitivo direto e indireto.</li> <li>Objeto direto e objeto indireto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão para aperfeiçoar as habilidades de escrita de textos de diversos gêneros.</li> <li>Identificar presença de humor em tirinhas.</li> <li>Reconhecer o verbo como núcleo das orações e reconhecer sua transitividade verbal para aperfeiçoar a leitura e a escrita.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP56, EF07LP04, EF07LP05 e EF07LP07.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2 e 3.

### CAPÍTULO 3

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Nossa entrevista na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de entrevista (planejamento e elaboração/gravação).</li> <li>• Revisão (concordância entre verbo e sujeito).</li> <li>• Avaliação e apresentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e produzir uma entrevista em vídeo, considerando o contexto de produção.</li> <li>• Definir a pessoa que será entrevistada e elaborar o roteiro de entrevista contemplando o recorte temático.</li> <li>• Fazer uso de formas de composição de uma entrevista, como apresentação, contextualização do entrevistado e do tema e estrutura (pergunta e resposta).</li> <li>• Empregar as regras básicas de concordância verbal ao elaborar o roteiro da entrevista e ao realizá-la durante a gravação.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF69LP39, EF67LP14 e EF07LP06.	CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise estrutural de documento jurídico (Lei contra o <i>bullying</i>).</li> <li>• Argumentação (fato/opinião).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar a forma de organização de textos normativos, reconhecendo a importância do emprego de mecanismos de modalização nesses textos e identificando os artigos de lei previstos.</li> <li>• Analisar em transcrição de debate oral marcas linguísticas que evidenciam os efeitos de sentido das entonações empregadas.</li> <li>• Posicionar-se sobre o comportamento de pessoas que minimizam os efeitos do <i>bullying</i> na vida de uma pessoa, apresentando argumentos, ouvindo os dos colegas e respeitando os turnos de fala.</li> <li>• Discutir casos (simulações) e posicionar-se criticamente sobre eles.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP19, EF69LP20, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF67LP04, EF67LP15 e EF67LP23.	CG: 1, 2, 4, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatuto da Pessoa Idosa.</li> <li>• Pesquisa sobre o Estatuto da Pessoa Idosa.</li> <li>• Produção de <i>podcast</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e analisar um trecho do <b>Estatuto da Pessoa Idosa</b>, reconhecendo o objetivo, a linguagem e os elementos constitutivos próprios de textos normativos e legais.</li> <li>• Ler e compreender peças da campanha de conscientização do combate à violência contra pessoas idosas e identificar com qual artigo do <b>Estatuto da Pessoa Idosa</b> essa campanha dialoga.</li> <li>• Observar os mecanismos de modalização que indicam obrigação.</li> <li>• Realizar pesquisa para ampliar os conhecimentos sobre o <b>Estatuto da Pessoa Idosa</b> e socializar os resultados obtidos por meio da criação de um <i>podcast</i>.</li> <li>• Produzir roteiro para <i>podcast</i> e, durante a apresentação, utilizar pistas linguísticas para hierarquizar as informações.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP31, EF69LP37, EF67LP20 e EF67LP21.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 8 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Entrevista

No Capítulo 3, os alunos leram e produziram uma entrevista com pessoas com 30 anos ou mais. A finalidade dessas entrevistas era contar ao público como era a escola no século XX: quais disciplinas eram ensinadas, como eram os professores, as salas de aula, as mesas e carteiras, os uniformes dos estudantes, a relação entre eles, entre outros elementos.

Propõe-se nesta outra produção uma nova conversa sobre o passado, agora para descobrir como os adolescentes se divertiam nas décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980. Sugerimos que a atividade seja realizada individualmente, mas se suas turmas forem maiores do que 45 alunos, propomos que o trabalho será feito em trios.

Se possível, as entrevistas serão filmadas. Depois, em sala, serão reproduzidas para um grupo, que coletará os dados e fará uma síntese para a turma. O objetivo é contrastar as formas antigas e atuais de diversão dos adolescentes.

Recomendamos uma releitura da grade de critérios (rubrica de correção) apresentada no capítulo antes do início da atividade para que os alunos revejam algumas importantes orientações para a realização de uma entrevista satisfatória.

#### Entrevista

No capítulo que tratou do gênero entrevista, você conversou com uma pessoa acerca de como era a escola no século passado. Nesta nova entrevista, procurará alguém que tenha sido adolescente nas décadas de 1950, 1960, 1970 ou 1980 e conversará sobre as formas de diversão da época escolhida.

A entrevista deve ser produzida individualmente e ser composta de três ou quatro perguntas apenas. Antes de iniciar a filmagem, grave a apresentação do entrevistado.

No dia da apresentação, você reproduzirá a entrevista para um grupo e ouvirá outras produções feitas pelos colegas. No final, vocês vão sintetizar as informações para a turma.

## ● Capítulo 4 – Versos que contam

Assim como o conto, estudado no Capítulo 1, também o poema vem sendo explorado desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cabendo a uma abordagem coerente com a etapa de desenvolvimento do 7º ano reafirmar e ampliar a diversidade de produções dentro do gênero. O conhecimento do gênero poema e da estrutura narrativa (estudada no capítulo sobre o conto), desenvolvido no 6º ano, colabora para a abordagem feita no Capítulo 4 deste volume.

Optamos pela escolha de dois poemas narrativos produzidos em diferentes momentos históricos, 1930 e 2008. A análise do contexto-histórico de produção e de circulação de uma obra literária tem sido importante para os estudos da linguagem no Ensino Médio, quando os textos são agrupados, em parte significativa das propostas didáticas, em escolas ou períodos literários. Já no Ensino Fundamental, predominam textos produzidos na contemporaneidade ou em passado próximo para favorecer, inclusive, a mobilização de conhecimento prévio, a compreensão da linguagem e o interesse dos estudantes pelos textos, colocando em segundo plano a consideração de aspectos históricos. Com a escolha dos dois textos, criamos a oportunidade de examinar algumas transformações ocorridas no gênero ao longo do tempo, entendendo que essa reflexão contribui para a noção de que os gêneros não são estáticos, além de reforçar a percepção de que a

consideração do momento de produção e circulação de um texto também é um importante componente para a compreensão de seu sentido.

Chamamos a atenção para o fato de que, provavelmente, o poema “bolo de laranja”, de Alice Sant’Anna, estará fora do universo de expectativas de boa parte dos estudantes, mais acostumados a produções tradicionais, organizadas em estrofes e quase sempre com rimas. Os versos livres e brancos, o caráter sintético e as escolhas imagéticas devem representar um desafio de leitura para eles e, nesse sentido, exigirão uma readaptação das estratégias de leitura, um passo importante da aprendizagem.

Na mesma direção, o estudo dos poemas que circulam em redes sociais permitirá considerar outras concepções do gênero e evidenciará aspectos da visualidade que serão reforçados na seção **Conversa com arte**, dedicada à exploração das semioses empregadas na construção de cartazes artísticos, às quais os estudantes deverão recorrer para produzir um poema multimodal.

Chamamos a atenção, ainda, para o estudo de recursos de coesão referencial: substituições lexicais e pronominais. Trata-se, evidentemente, de um tópico que não interessa apenas à leitura e à produção do poema, mas que, pela natureza geralmente sintética do gênero e pela busca de efeitos expressivos, tem nele significativa importância.

### CAPÍTULO 4

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de poema narrativo.</li> <li>Estrutura e linguagem do poema.</li> <li>Rima interna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em poema narrativo.</li> <li>Ler um poema narrativo, utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de sinais de pontuação e do emprego de adjetivos, percebendo sua função na caracterização dos personagens e suas ações.</li> <li>Inferir os efeitos de sentido produzidos pelo uso de comparações.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28, EF67LP37 e EF67LP38.	CG: 1, 3, 4 e 9. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intertextualidade entre mito, conto e poema narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar verbete, conto e poema narrativo, identificando semelhanças e diferenças entre eles.</li> <li>Debater sobre o excesso de preocupação com a imagem na adolescência, empregando argumentos para defender ideias.</li> </ul>	EF69LP15, EF67LP27 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9. CEL: 1, 2, 4 e 5. CELP: 1, 3 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do poema narrativo.</li> <li>Sentido conotativo e sentido denotativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em poema narrativo.</li> <li>Ler um poema narrativo, utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>Analisar as partes do enredo do poema narrativo, identificando a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.</li> <li>Inferir o efeito de sentido de expressões empregadas com sentido conotativo.</li> <li>Comparar os poemas narrativos do capítulo, observando as diferentes formas de construção, como no uso da pontuação.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.	CG: 1, 3, 4, 7, 8 e 9. CEL: 2 e 5. CELP: 1, 3 e 9.

## CAPÍTULO 4

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos de referência e coesão textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar em passagens de poema narrativo a repetição de palavras e expressões como recurso expressivo.</li> <li>Analisar as partes essenciais de uma reportagem para produzir um esquema como forma de ampliação de compreensão do texto.</li> <li>Estabelecer relações entre partes do texto, reconhecendo recursos de coesão referencial por substituição lexical ou pronominal.</li> </ul>	EF07LP12 e EF07LP13.	CG: 4, 6 e 9. CEL: 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronome pessoal.</li> <li>Pronome de tratamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer em poema recursos de coesão referencial por substituição lexical e pronominal.</li> <li>Compreender as funções dos pronomes pessoais de acordo com suas situações de uso.</li> <li>Inferir e justificar em tirinhas o efeito de humor e de crítica pelo uso ambíguo de palavras e expressões.</li> <li>Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical em textos de diferentes gêneros.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP05, EF69LP44, EF67LP32, EF67LP36, EF07LP07, EF07LP10, EF07LP12 e EF07LP13.	CG: 1, 3, 4, 6 e 9. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.
E se a gente conhecesse a poesia que circula em redes sociais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos poéticos que circulam em redes sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender poemas visuais que circulam em redes sociais, refletindo sobre eles.</li> <li>Interpretar em poemas visuais efeitos produzidos pelo uso de recursos semânticos, gráfico-espacial, imagens e sua relação com o texto verbal.</li> </ul>	EF69LP48, EF69LP53 e EF67LP28.	CG: 1, 3, 4, 5 e 6. CEL: 1, 3, 5 e 6. CELP: 1, 3, 7, 9 e 10.
Meu poema narrativo na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de poema narrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção autoral de um poema narrativo, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Recorrer a conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever um capítulo poema narrativo.</li> <li>Participar de um sarau, divulgando a produção autoral por meio de leitura expressiva ou apresentação teatral.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP53 e EF67LP31.	CG: 3 e 4. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos da linguagem visual em cartazes de filme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar cartazes artísticos inspirados em filmes, identificando os efeitos de sentidos devidos ao uso de recursos visuais, como cores/tonalidades e definição de figura/fundo.</li> <li>Produzir poema narrativo em vídeo para exibição e apreciação coletiva.</li> <li>Elaborar formulário para avaliar os vídeos produzidos, considerando critérios de análise.</li> <li>Participar de discussão em grupo para produzir crítica construtiva em relação ao vídeo eleito como favorito.</li> <li>Apresentar crítica para compartilhar as justificativas da escolha do vídeo.</li> </ul>	EF67LP08, EF67LP27 e EF67LP31.	CG: 1, 3, 4, 5, 9 e 10 CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de leitura e vídeo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas.</li> <li>Mostrar-se interessado pelas obras indicadas.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Poema narrativo

No Capítulo 4, sobre o gênero poema narrativo, os alunos produziram poemas que, assim como “bolo de laranja”, retomaram a memória de algum fato que o eu lírico e alguém próximo dele viveram juntos.

A ideia agora é criar um poema a partir de uma notícia, o que lhes permitirá usar uma voz mais distanciada, como aquela do poema “O espelho da entrada”, de Konstantinos Kaváfis, também visto no capítulo. Sugerimos que os próprios alunos escolham as notícias, o que poderá constituir uma tarefa de casa. Se preferir que todos escrevam partindo de uma mesma notícia, apresente a eles um texto que favoreça a construção da narrativa.

Sugerimos que a socialização dos poemas seja feita em uma roda de leitura, com cinco ou seis alunos. Todos devem ler o texto e receber comentários dos demais colegas, os quais podem se apoiar na grade de critérios do capítulo.

#### Poema narrativo

No Capítulo 4, vocês conheceram o poema “bolo de laranja”, de Alice Sant’Anna, que serviu de inspiração para uma produção que deveria apresentar um eu lírico narrando uma lembrança.

Seu poema, agora, terá uma voz mais distanciada, porque narrará uma situação que não o envolve diretamente. Para isso, você vai se apoiar em uma notícia. Não é preciso reproduzir todos os dados; ela será apenas a base da qual você partirá para criar, livremente, sua narrativa.

Escolha entre uma estrutura mais tradicional – com esquema de rimas, métrica regular e divisão em estrofes – ou mais livre.

## ● Capítulo 5 – Opinar com consistência

Em diálogo com o que acreditamos como educadores atuantes, buscamos, nesta coleção, contemplar a diversidade cultural e nos aproximar do universo juvenil, por isso, além dos textos já prestigiados culturalmente, procuramos dar espaço para aquilo que é relativo ao popular e à cultura das mídias de massa, incluindo roteiros de filmes de super-heróis, matérias publicadas em revistas e sites dirigidos ao público jovem, HQs de ilustradores que estão iniciando suas carreiras, *vlogs* produzidos por adolescentes e jovens etc. Acompanhamos assim as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN), citadas no texto da BNCC, ao abordar as características dos adolescentes que frequentam os Anos Finais do Ensino Fundamental:

[...] é frequente, nessa etapa, ‘observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas’ [...]. (BRASIL, 2018, p. 60).

No Capítulo 5, o gênero estudado é a resenha crítica, que vem desempenhando, nos últimos anos, um importante papel nas pro-

duções feitas por adolescentes e jovens, seja pela divulgação em *blogs*, seja pela inserção em canais de vídeos. As resenhas críticas – lidas ou produzidas – constituem-se em interessante maneira de estimular o envolvimento do estudante com a leitura de livros de literatura e outras produções culturais, além de propiciar participação em práticas de leitura, produção e divulgação de textos na esfera jornalística. O gênero permite, ainda, um trabalho bastante efetivo com as práticas de reflexão crítica e análise e com o trato da opinião, pois demanda consistência argumentativa e ética.

A abordagem dos gêneros literários nas atividades anteriores propostas pela coleção contribui para que, neste capítulo, os estudantes possam se valer de critérios de apreciação previamente desenvolvidos ou dos mecanismos necessários para tal. Além disso, a exploração das técnicas de argumentação, em atividades realizadas ao longo do 6º ano e nos capítulos anteriores, complementadas neste capítulo com o estudo do advérbio como elemento modalizador, colabora para que eles construam, já com alguma consistência, pontos de vista sobre os objetos culturais.

Optamos, no capítulo, por dois textos apreciativos sobre a mesma obra – a HQ **Astronauta: Magnetar**, primeira produção do projeto **Graphic MSP**, que reúne histórias com personagens da Turma da Mônica produzidas por ilustradores prestigiados e que não seguem o estilo habitualmente usado nas publicações do estúdio. Logo de partida, portanto, os estudantes são convidados a conhecer uma releitura, que pressupõe um olhar particular acerca do objeto artístico, reconstruído a partir de um novo estilo e de alguns padrões típicos da ficção científica. A diferença em relação à obra original, marcada por linguagem e temas infantis, visa a provocá-los a reconhecer seus gostos e a comunicá-los, abrindo caminho para a reflexão acerca da ação do resenhista.

Na sequência, os estudantes conhecerão uma resenha escrita e um *vlog* de apreciação cultural, os quais possibilitam a comparação entre linguagens e entre informações e argumentos. Os textos constituem-se, ainda, como bons modelos, nos quais eles poderão se apoiar para suas produções autorais. Intencionalmente, trata-se, como você perceberá, de uma das sequências didáticas mais enxutas do volume e mais centradas no gênero, decisão que responde ao objetivo de concentração nas produções planejadas, aproveitando o potencial do gênero para instigar expressões mais autênticas, menos ligadas ao exercício escolar.

### CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente opinasse sobre esta HQ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise apreciativa de HQ.</li> <li>Comentário opinativo de HQ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir uma análise apreciativa de uma HQ, participando de prática de compartilhamento de leitura.</li> <li>Elaborar comentário opinativo, posicionando-se criticamente em relação à HQ.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP45, EF69LP46 e EF67LP28.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 9.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opinião em resenha.</li> <li>Análise dos argumentos expostos que sustentam a opinião do resenhista.</li> <li>Estrutura de uma resenha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar resenha crítica e reconhecer características do gênero.</li> <li>Identificar e analisar recursos persuasivos em resenha crítica, como a escolha da pessoa gramatical, o uso de termos ligados ao universo cultural abordado, o emprego de palavras em sentido conotativo, entre outros.</li> <li>Avaliar criticamente se a resenha lida é capaz de levar o leitor a conhecer o objeto cultural em questão e o efeito produzido em si mesmo ao lê-la.</li> <li>Localizar os argumentos da resenha crítica e posicionar-se em relação à avaliação feita.</li> </ul>	EF69LP16, EF69LP17, EF69LP45, EF67LP05, EF67LP06, EF67LP07 e EF07LP14.	CG: 1, 3, 4, 6, 7 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

## CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marcas de oralidade em transcrição de vídeo.</li> <li>Opinião em resenha.</li> <li>Análise das informações e comparações feitas em texto de resenha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar resenha oral, identificando as características do gênero.</li> <li>Reconhecer os argumentos apresentados na resenha oral.</li> <li>Comparar a apreciação feita na resenha escrita e na resenha oral, identificando semelhanças e diferenças.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido de elementos paralinguísticos empregados na resenha oral.</li> </ul>	EF69LP19 e EF67LP05.	CG: 1, 3, 4, 5, 6 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 6, 7 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Advérbio e adjunto adverbial.</li> <li>Locuções adverbiais.</li> <li>Classificação dos advérbios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o fato central em notícias e a temática abordada em reportagens para aperfeiçoar a leitura e escrita de textos.</li> <li>Inferir a presença de humor em tirinhas.</li> <li>Compreender os usos de advérbios, adjuntos adverbiais e locuções adverbiais.</li> <li>Reconhecer que alguns adjetivos podem funcionar como advérbios e modificar um verbo.</li> <li>Criar advérbios na forma diminutiva para aperfeiçoar a escrita de textos.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP05, EF67LP32, EF67LP36, EF07LP08, EF07LP09, EF07LP10, EF07LP12, EF07LP13 e EF07LP14.	CG: 1, 2, 4, 6, 8 e 9. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos complementares de resenhas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir os efeitos de sentido do emprego de imagens e <i>links</i> que acompanham resenhas.</li> <li>Reconhecer que a perspectiva a partir da qual a resenhista aborda os filmes revela uma apreciação positiva da obra.</li> <li>Construir apreciações sobre o filme e posicionar-se em relação a ele.</li> </ul>	EF69LP16, EF69LP17, EF69LP45, EF67LP01, EF67LP04 e EF67LP08.	CG: 1, 4, 5, 6 e 7. CEL: 1, 2, 5 e 6. CELP: 1, 3, 7 e 10.
Minha resenha crítica na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de resenha crítica escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção de uma resenha crítica, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Recorrer a conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever uma resenha crítica.</li> <li>Participar da elaboração de uma revista cultural para divulgar as resenhas críticas da turma.</li> <li>Fazer uso consciente das regras da norma-padrão.</li> <li>Empregar corretamente os pronomes oblíquos em função de complemento verbal, garantindo a coesão e a continuidade textual.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF69LP49, EF69LP56, EF67LP11, EF67LP12, EF67LP36 e EF07LP10.	CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de resenha crítica em <i>vlog</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção de uma resenha crítica em <i>vlog</i>, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Produzir roteiro de apoio para a apresentação do <i>vlog</i>.</li> <li>Participar de práticas de compartilhamento de leitura.</li> <li>Assistir ao <i>vlog</i> gravado e editá-lo, mobilizando ferramentas próprias de aplicativos ou programas de edição de vídeos.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12 e EF67LP23.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 1, 3, 5, 7, 9 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Resenha crítica

Os alunos foram convidados, no Capítulo 5, a produzir, em grupos, uma revista cultural formada por resenhas críticas. Para isso, precisaram escolher um objeto cultural que estivesse disponível ao público e preparasse sua avaliação.

Agora, todos produzirão sua resenha a partir de um mesmo objeto, os murais feitos na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, pela dupla de grafiteiros brasileiros Os Gêmeos para homenagear o *hip-hop*. Você poderá encontrá-los com uma busca rápida na internet

em sites de busca seguros. O objeto permitirá aos alunos falar da obra, dos artistas e da arte de rua. Dessa vez, deverão considerar um público bem específico: adulto e pouco interessado nesse tipo de arte. O desafio, portanto, é fazer uma resenha crítica que estimule tal público a conhecer e eventualmente a apreciar a arte dos grafiteiros.

Sugerimos que a resenha tenha o limite de 35 linhas. A avaliação, com base na grade de critérios (rubrica de correção) a seguir, pode ser feita com a troca de textos entre duplas. Alguns dos textos podem ser incluídos na revista cultural produzida pela turma.

## Grade de critérios

<b>A</b>	O objeto cultural foi claramente identificado?
<b>B</b>	Está clara a opinião do resenhista acerca do grafite indicado?
<b>C</b>	O texto descreve o grafite com precisão?
<b>D</b>	O texto avalia o grafite usando critérios próprios de seu segmento cultural?
<b>E</b>	Os argumentos apresentados são consistentes?

### Resenha crítica

Um grafite será o objeto cultural analisado na resenha crítica que você produzirá para ser lida por um público adulto que não conheça formas de arte contemporâneas. Imagine que esse público não tem grande interesse pelo grafite e que você deve convencê-lo a conhecer esse tipo de arte e eventualmente a apreciá-la. Aproveite seus conhecimentos e também pesquise informações sobre os artistas para que você possa contextualizar e avaliar essa produção.

Para elaborar seu texto, volte ao capítulo e veja as orientações sobre a produção de resenhas ali apresentadas.

produção de texto, atende ao propósito de estimular o interesse do estudante pelo teatro, arte complexa que, muitas vezes, congrega a literatura, as artes visuais, a música e a expressão corporal. Diferentemente do que ocorre com a literatura, a qual eles acessam por demanda da escola, e com o cinema, com o qual se relacionam estimulados pela mídia, para citar dois exemplos, o contato com o teatro, infelizmente, não se dá com frequência, e muitos estudantes, em função de realidades locais e sociais, deixam de se interessar por essa arte tão humanizadora.

No capítulo relativo ao texto teatral, as atividades com esse gênero promoverão, sempre que possível, contato com a linguagem do teatro como encenação. Contando com o conhecimento prévio dos estudantes relativo à encenação em produções de televisão ou do cinema, procuraremos levá-los a refletir sobre a ação dramática e o espaço cênico. Eles terão, ainda, a oportunidade de representar a peça que elaboraram, considerando elementos como caracterização – inclusive linguística –, figurino, deslocamento no espaço cênico, aspectos paralinguísticos (pausas, tom de voz, entonação etc.), entre outros.

O trabalho com o gênero se completa na seção **Fora da caixa**, em que os estudantes serão estimulados a produzir uma carta de solicitação por meio da qual, dirigindo-se à direção da escola, procurarão obter a oportunidade de assistir a uma peça. Cruzam-se, aqui, o campo artístico-literário e o campo da vida pública, que prevê a aprendizagem de procedimentos envolvidos na produção de textos reivindicatórios.

## ● Capítulo 6 – Quando se pode ser o outro

A abordagem do gênero texto teatral, além de propiciar o desenvolvimento de habilidades relativas ao eixo da leitura e da

CAPÍTULO 6				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise estrutural e de linguagem de texto teatral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionar-se criticamente diante das reflexões que a arte cênica possibilita.</li> <li>Analisar texto teatral, entendendo suas características e identificando seus elementos e a organização do texto.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em texto teatral.</li> </ul>	EF69LP21, EF69LP44, EF67LP29 e EF67LP38.	CG: 1, 3 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço cênico.</li> <li>Objetos cênicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar a transposição do texto teatral para o espetáculo, analisando, especialmente, a caracterização dos cenários.</li> <li>Analisar efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras que caracterizam espaços e personagens.</li> <li>Identificar elementos do texto dramático.</li> </ul>	EF69LP47, EF69LP54, EF67LP20 e EF67LP29.	CG: 1, 3 e 6. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 4, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pronome possessivo.</li> <li>Pronome demonstrativo.</li> <li>Pronome indefinido.</li> <li>Adjunto adnominal.</li> <li>Complemento nominal.</li> <li>Concordância nominal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender como os adjetivos ampliam o sentido dos substantivos em textos.</li> <li>Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições pronominais, identificando a importância desse uso para a coesão textual.</li> <li>Entender a maneira como adjetivos e outras classes de palavras se articulam com substantivos para construir os sentidos.</li> <li>Diferenciar adjunto adnominal de complemento nominal.</li> </ul>	EF69LP56, EF67LP32, EF07LP06, EF07LP08, EF07LP12 e EF07LP13.	CG: 1, 4 e 9. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4 e 7.

**CAPÍTULO 6**

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prólogo e desfecho.</li> <li>• Realidade e imaginação.</li> <li>• Metalinguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em texto teatral.</li> <li>• Analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de construções linguísticas e comportamentais que caracterizam os personagens.</li> <li>• Ampliar o conhecimento sobre metalinguagem.</li> <li>• Identificar, em texto dramático, a importância do prólogo, das falas de personagens e das rubricas.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP49, EF69LP54 e EF67LP29.	CG: 1, 2 e 3. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hierarquia de informações (título e subtítulos, numeração).</li> <li>• Citação direta e indireta.</li> <li>• Referência bibliográfica (ABNT).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e compreender um artigo científico, reconhecendo seus elementos constitutivos e seu contexto de produção.</li> <li>• Conhecer e aplicar elementos da normatização do texto de divulgação científica, inclusive regras de citação formalizadas pela ABNT, para aprimorar práticas de pesquisa.</li> <li>• Identificar e analisar citações diretas de terceiros e paráfrases.</li> <li>• Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP42, EF69LP43, EF67LP22 e EF67LP25.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3 e 6.
Nosso texto teatral na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de texto teatral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar texto teatral a partir da adaptação de um conto, indicando rubricas que indicam o ambiente e substituem o narrador, falas a partir das quais a história é contada, uso de linguagem para caracterização de personagens, organização em atos e cenas.</li> <li>• Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, elaboração, revisão e reescrita de texto teatral, tendo em vista as restrições temática, composicional e estilística do texto pretendido, assim como as condições de produção e recepção.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP50 e EF69LP51.	CG: 1, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 7 e 9.
E se a gente encenasse uma peça teatral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encenação de peça teatral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar de apresentação teatral pautando-se por etapas de planejamento, criação, ensaio e apresentação.</li> <li>• Representar texto dramático produzido, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas, os deslocamentos no espaço cênico, o figurino etc.</li> <li>• Analisar a encenação realizada e tecer comentários a respeito de como foi o processo, especialmente das principais dificuldades enfrentadas.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP52.	CG: 1, 2, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 3, 4, 6 e 9.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise estrutural de carta de solicitação.</li> <li>• Elaboração de carta de solicitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a forma composicional de uma carta de solicitação de maneira a incrementar a compreensão de textos desse gênero e possibilitar a produção de textos adequados quando isso for necessário, como meio de se engajar na busca de solução para problemas pessoais ou coletivos.</li> <li>• Produzir, revisar e editar uma carta de solicitação coletiva para ida ao teatro, justificando a reivindicação com argumentos e detalhando a proposta.</li> <li>• Tomar notas nas discussões para definir os argumentos da carta.</li> </ul>	EF69LP22, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27, EF67LP16, EF67LP17, EF67LP18, EF67LP36 e EF07LP13.	CG: 1, 2, 4 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões de leitura, filmes e peças teatrais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas.</li> <li>• Mostrar-se interessado pelas obras indicadas.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP49 e EF67LP20.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

## Proposta de produção de texto extra — Texto teatral

No Capítulo 6, os alunos entraram em contato com a leitura de cenas de peças teatrais. Na seção **Nosso texto teatral na prática**, foram convidados a escrever uma cena adaptando um conto breve de Heloisa Seixas.

A proposta apresentada aqui é adaptar outro texto. Agora os alunos farão a adaptação de uma letra de canção, “Eu me lembro”, de Clarice Falcão, aproveitando a situação sugerida pela letra para criar uma ou mais cenas.

Sugerimos, sobretudo em turmas maiores que 45 alunos, que os alunos produzam a cena em duplas ou trios. A avaliação deverá ser feita em grupos após uma leitura dramática, que pode contar com a participação de outros colegas da turma. A grade de critérios (rubrica de correção) do capítulo pode ser facilmente adaptada a essa nova proposta.

### Texto teatral

Você vai ter uma nova experiência de produção do gênero texto teatral, agora adaptando a letra de uma canção, “Eu me lembro”, de Clarice Falcão (pesquise a letra da canção em fontes confiáveis da internet). Como você estudou, no gênero texto teatral, que é a base dos espetáculos, em geral a história é contada por meio de ações, que são deduzidas a partir das falas ou descritas nas rubricas. Não é comum no teatro a figura do narrador, embora existam peças em que ela está presente.

Esteja atento para que sua cena revele uma situação coerente com a canção de que partiu. Você notará que na letra de Clarice Falcão há dois pontos de vista sobre uma mesma situação, o que torna a história contada na canção engraçada e, ao mesmo tempo, romântica. Dirija a encenação com as rubricas para obter um efeito mais interessante.

Lembre-se de que a produção feita no Capítulo 6 também era uma adaptação, portanto você pode se valer das mesmas orientações.

## ● Capítulo 7 – Falar para muita gente

Estão previstas, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a leitura e a audição de relatos de observação, pesquisas e textos de divulgação científica produzidos para crianças, além da exposição de trabalhos usando recursos multissemióticos. Essa experiência será ampliada e aprofundada no Ensino Fundamental – Anos Finais, quando os estudantes passam a ter contato com textos mais

complexos – artigos de divulgação científica, infográficos, aulas digitais, palestras, conferências etc. –, produzidos para um público amplo e heterogêneo, o que exige que selecionem procedimentos de leitura adequados ao objetivo de compreender o sentido global, identificar informações pontuais, entender um processo descrito etc.

No Capítulo 7, os estudantes entrarão em contato com uma palestra e com um seminário feito por adolescentes. Poderão relacionar cada texto às condições específicas de produção, considerando o papel social dos produtores, a interação proposta com a audiência, os objetivos da fala, entre outros fatores, e perceberão diferenças e semelhanças entre essas duas ocorrências de fala formal pública. A abordagem do gênero relato de experiência, realizada no 6º ano desta coleção, bem como da notícia filmada, da entrevista e da resenha oral em vídeo, neste volume, constituem conhecimentos prévios que contribuem para o estudo planejado.

A abordagem proposta contou com três focos principais – construção composicional, recursos cinésicos e paralinguísticos mobilizados pelos falantes e articulação do texto verbal com as demais linguagens –, os quais serão objetos de análise para posterior mobilização na produção de texto. A natureza multissemiótica das comunicações foi contemplada no capítulo, em que enfatizamos orientações para organização de dados e informações usando ferramentas digitais e procuramos ampliar a percepção da diversidade de linguagens que podem ser usadas para a comunicação de ideias e informações. Além do seminário, os estudantes experimentarão a produção de uma apresentação oral utilizando *slides*, aproveitando o material pesquisado, processo que exige reflexão sobre escolhas e adequações, ampliando o domínio dos diferentes gêneros.

Ainda no campo das práticas do estudo e pesquisa, o capítulo desenvolve, na preparação para o seminário, procedimentos de investigação: seleção e julgamento de fontes, levantamento e organização de dados disponíveis e entrevista. Dá continuidade, ainda, ao estudo da inclusão referenciada de outras vozes no texto (citação literal e paráfrase), realizada no capítulo anterior. O conteúdo definido – doenças comuns no Brasil –, relacionado ao TCT “Saúde”, permite o cruzamento com o campo da vida pública, uma vez que os dados levantados serão analisados a partir do contexto da comunidade e com a observação da legislação, o que pode ampliar a condição dos estudantes de compreensão da esfera pública e estimular sua atuação social. Nesse sentido, o final da sequência propõe que os resultados da pesquisa, transformados em artigo de divulgação científica, saiam da sala de aula para constituir um instrumento de informação com circulação ampla, colocando-se como alternativa de protagonismo juvenil.

## CAPÍTULO 7

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Palestra.</li><li>• Discussão sobre tema polêmico.</li><li>• Marcas de oralidade.</li><li>• Elementos paralinguísticos e cinésicos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Decompor tema polêmico e participar de análise minuciosa em discussão com os colegas e o professor.</li><li>• Analisar os efeitos de sentido de pausa, gestualidade e expressão facial em uma palestra.</li><li>• Analisar a construção composicional, elementos paralinguísticos e cinésicos em uma palestra.</li><li>• Reconhecer as variedades da língua falada em uma palestra.</li></ul>	EF69LP14, EF69LP19, EF69LP40 e EF69LP55.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 3, 5, 7 e 10.

**CAPÍTULO 7**

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário.</li> <li>Marcas de oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a construção composicional e elementos paralinguísticos em um seminário.</li> <li>Reconhecer as variedades da língua falada em um seminário.</li> </ul>	EF69LP40 e EF69LP55.	CG: 1, 2, 4 e 6. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paralelismo sintático.</li> <li>Efeitos de sentido em textos publicitários.</li> <li>Recursos estilísticos e semióticos em textos publicitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar cartazes de campanha publicitária para observar paralelismo sintático.</li> <li>Compreender paralelismo sintático.</li> </ul>	EF69LP17.	CG: 4. CEL: 2. CELP: 1, 2, 3 e 5.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenação e subordinação – conceito.</li> <li>Orações coordenadas assindéticas e sindéticas.</li> <li>Conjunção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar períodos compostos com orações conectadas por vírgula ou conjunções.</li> <li>Identificar conjunções e os sentidos que estabelecem (soma ou oposição).</li> </ul>	EF07LP06, EF07LP10 e EF07LP11.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem de divulgação científica.</li> <li>Infográfico.</li> <li>Credibilidade de fontes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a relação entre o contexto de produção de uma reportagem de divulgação científica e os aspectos relativos à construção composicional e as marcas linguísticas do gênero.</li> <li>Analisar a construção composicional de trechos de uma reportagem de divulgação científica, se atendo ao título, à presença de fontes e aos recursos de infografia, ampliando sua capacidade de compreensão e produção de textos nesse gênero.</li> <li>Articular os dados disponíveis no texto verbal com infográficos, ampliando as possibilidades de compreensão da reportagem de divulgação científica e analisando as características das multissêmioses em questão.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP33 e EF69LP42.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
E se a gente pesquisasse um tema importante?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa sobre doenças comuns no Brasil.</li> <li>Seleção e comparação de fontes de pesquisa.</li> <li>Produção de marginálias.</li> <li>Realização de entrevista.</li> <li>Organização de dados em tópicos e tabelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar pesquisa de doenças comuns no Brasil, selecionando fontes adequadas.</li> <li>Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas, avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes.</li> <li>Comparar informações em diferentes fontes, analisando e avaliando a confiabilidade.</li> <li>Grifar as partes importantes e fazer marginálias ou fazer anotações no caderno e produzir resumos a fim de registrar o resultado da pesquisa.</li> <li>Comparar, em grupo, o resultado da pesquisa individual, identificar o que está mais completo e completá-lo com as informações relevantes disponíveis.</li> <li>Definir o entrevistado com base em sua qualificação profissional e em seu conhecimento de dados locais, elaborar roteiro de perguntas, realizar a entrevista, tomar nota, organizar e registrar as informações em uma síntese.</li> </ul>	EF67LP03, EF67LP20, EF67LP22, EF67LP23, EF67LP25, EF69LP07, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34 e EF69LP39.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 8 e 10.
Nosso seminário na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminário produzido a partir de pesquisa.</li> <li>Uso de pistas linguísticas.</li> <li>Organização de dados e informações pesquisados em slides.</li> <li>Apresentação e avaliação de seminário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divulgar resultados da pesquisa de uma doença comum no Brasil por meio de seminário.</li> <li>Organizar os dados e as informações da doença pesquisada em slides para apresentação do seminário.</li> <li>Usar um programa on-line para criar os slides que serão usados como apoio durante a apresentação do seminário, escolhendo layout com tamanho e cor de fonte adequados, fazendo uso de recursos como tópicos, esquemas e caixas de texto, usando recursos de animação e de transição e procurando manter a unidade visual.</li> <li>Proceder à exposição oral do resultado da pesquisa a partir do planejamento e com apoio de um roteiro para produção das falas.</li> <li>Utilizar expressões como <i>em primeiro lugar</i>, <i>em segundo lugar</i>, <i>por exemplo</i>, para organizar as informações durante a exposição oral.</li> <li>Fazer uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão durante a produção dos slides e a realização do ensaio e do seminário.</li> <li>Tomar nota das principais informações ao assistir os seminários dos colegas.</li> </ul>	EF69LP31, EF69LP38, EF69LP41, EF69LP56, EF67LP21 e EF67LP24.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 10.

## CAPÍTULO 7

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de artigo de divulgação científica.</li> <li>• Seleção e comparação de fontes de pesquisa.</li> <li>• Uso de pistas linguísticas.</li> <li>• Levantamento de questões importantes na comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar resultados da pesquisa de uma doença comum no Brasil por meio de artigo de divulgação científica.</li> <li>• Produzir artigo de divulgação científica com o resultado de pesquisa sobre doenças comuns no Brasil.</li> <li>• Planejar artigo de divulgação científica a partir da elaboração de quadro comparativo, organizando esquematicamente os resultados da pesquisa sobre doenças comuns no Brasil.</li> <li>• Examinar trecho da Constituição de 1988 a fim de ampliar a reflexão e estabelecer relações com os resultados da pesquisa sobre doenças comuns no Brasil.</li> </ul>	EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF69LP35, EF69LP36, EF67LP19, EF67LP20, EF67LP21 e EF67LP22.	CG: 1, 2, 4, 6, 7 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

### Proposta de produção de texto extra – Palestra e seminário

No Capítulo 7, os alunos leram as transcrições de duas apresentações orais. Aproveitando a palestra como motivador, produziram seminários acerca das descobertas e conclusões obtidas por meio da pesquisa de uma doença comum no Brasil. Usando as mesmas orientações, serão convidados agora a produzir seminários sobre os imigrantes que chegaram ou estão chegando ao Brasil.

Trata-se de um tema relevante socialmente em função das contribuições culturais desses grupos e da necessidade de cooperarmos com a superação dos preconceitos em relação àqueles que, muitas vezes por não terem outra opção, têm chegado ao Brasil mais recentemente.

Para que o gênero seja efetivamente produzido, será preciso reservar algum tempo de aula para as falas. Sugerimos que cada grupo disponha de 25 ou 30 minutos. A atividade pode ser feita em parceria com o professor de Geografia, que pode aproveitá-la para desenvolver pré-requisitos necessários à compreensão dos fluxos migratórios no planeta (EF08LP01), em especial na América Latina (EF08LP04), tema previsto para o próximo ano.

A avaliação pode ser feita após a apresentação de cada grupo, utilizando a grade de critérios (rubrica de correção) do capítulo. Você pode pedir aos estudantes que comentem os pontos positivos da apresentação e aqueles que podem ser aprimorados.

#### Seminário

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil recebeu vários grupos de imigrantes, que procuraram o país em busca de melhores condições de vida ou fugindo de conflitos. Essa imigração voltou a ter destaque nesta última década e é uma questão social importante na atualidade.

Em grupos, vocês deverão produzir seminários para tratar de um grupo específico de imigrantes. Podem falar de italianos, espanhóis, alemães, japoneses, coreanos, sírio-libaneses, haitianos, bolivianos ou venezuelanos.

Apresentem:

- a) o período em que houve a chegada mais significativa do grupo de imigrantes escolhido;
- b) o motivo da vinda desses imigrantes;

- c) a região em que a maioria deles se estabeleceu;
- d) o tipo de atividade econômica desempenhada;
- e) as dificuldades encontradas;
- f) suas contribuições para o Brasil.

### ● Capítulo 8 – Viajar é preciso

No capítulo que fecha o 7º ano, os estudantes estudarão o relato de viagem, gênero que se situa no limite entre a esfera jornalística e a literária, não havendo consenso entre os estudiosos quanto a esse enquadramento. Entendemos que seu estudo oferece boa oportunidade para explorarmos uma experiência que permite, como indica a BNCC ao tratar do campo artístico-literário, “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (p. 156). Nesse sentido, aproxima-se das CG 6 e 9, que creditam ao contato com vivências culturais, saberes e experiências diversas a possibilidade de ações voltadas ao combate do preconceito e ao respeito ao outro, e se comunica com o TCT “Diversidade cultural”.

São apresentados, no Capítulo 8, dois exemplares do gênero. O primeiro remete à cultura da Índia contemporânea e destaca tanto elementos distintos da realidade brasileira quanto outros que as aproximam. O segundo é um relato escrito na primeira metade do século XIX pelo naturalista Charles Darwin, no qual se explicita um ponto de vista sobre o Brasil relativo àquele momento histórico. O estudo do relato de experiência, realizado no 6º ano, e da resenha, neste ano, contribuem, particularmente, para o estudo do gênero pela alternância da apresentação de fatos/dados e opiniões/impressões.

Na mesma linha, estudarão fotografias documentais, contrastando duas produções que revelam o olhar estrangeiro, o mesmo dos relatos de viagem, com duas produzidas a partir “de dentro”: são produções de fotógrafos da periferia que usam sua arte como instrumento de ação social, no caso, tirando a periferia da invisibilidade. Trata-se de outra oportunidade para reflexão sobre contrastes culturais e diversidade.

No capítulo, a reflexão sobre o ato de conhecer outros lugares cria também a oportunidade de abordagem do turismo. Os estu-

dantes lerão um trecho de artigo que aponta sua relevância para o desenvolvimento de determinadas regiões, aspecto ligado à macroárea temática “Economia”, em especial ao tema transversal “Trabalho”. A reflexão desdobra-se em uma atividade de pesquisa que coloca o estudante em contato com a realidade de sua região e resulta na produção de uma campanha para divulgá-la.

As produções do capítulo, portanto, mobilizam experiências de comunicação distintas. Com o relato de viagem, o estudante apresentará um ponto de vista mais subjetivo e manterá com seu interlocutor previsto, para o qual conta sua história, uma relação de proximidade. Com a campanha publicitária, testará uma comunicação de massa, voltada à persuasão.

CAPÍTULO 8				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente conhecesse lugares muito legais?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar conjuntos arquitetônicos construídos em diferentes épocas.</li> <li>• Fazer uma visita virtual ao Museu do Amanhã.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, por fotos e visita virtual, espaços arquitetônicos singulares e suas histórias.</li> <li>• Realizar pesquisa virtual e curadoria de informações.</li> </ul>	EF67LP08, EF67LP20 e EF67LP23.	CG: 1, 3, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 3, 5 e 10.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de valores sociais e culturais em um relato de viagem.</li> <li>• Efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões na caracterização de relatos de viagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir a presença de valores sociais e culturais em um relato de viagem.</li> <li>• Analisar efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões e perceber sua função na caracterização de espaços, tempos e personagens em um relato de viagem.</li> <li>• Ler de forma autônoma relato de viagem.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 6 e 9. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de valores sociais e culturais em um relato de viagem.</li> <li>• Efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões na caracterização de relatos de viagem.</li> <li>• Emprego da descrição em relatos de viagem.</li> <li>• Emprego da primeira pessoa gramatical em relatos de viagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a inferência de valores sociais e culturais em um relato de viagem.</li> <li>• Expandir a análise de efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões e perceber sua função na caracterização de espaços, tempos e personagens em um relato de viagem.</li> <li>• Ler de forma autônoma relato de viagem, recorrendo à estratégia de pesquisar o significado de termos desconhecidos.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP54 e EF67LP28.	CG: 1, 2, 5 e 6. CEL: 1, 3, 5 e 6. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrição.</li> <li>• Adjetivos.</li> <li>• Aposto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a escolha lexical e os efeitos de sentido dela na descrição de lugares e na emissão de opiniões.</li> <li>• Explorar a descrição e as noções de subjetividade e objetividade.</li> <li>• Explorar o conceito de aposto, que, entre suas funções, contribui para explicitar e especificar, efeitos que também concorrem para a descrição.</li> </ul>	EF69LP47.	CG: 1 e 5. CEL: 1, 2 e 6. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos de formação de palavras – derivação e composição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o processo de formação de palavras, especialmente a composição e a derivação.</li> <li>• Explorar a formação de antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</li> <li>• Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</li> </ul>	EF67LP32, EF67LP34, EF67LP35, EF07LP03.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3 e 5.
Meu relato de viagem na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de relato de viagem.</li> <li>• Compartilhamento em <i>blog</i> (ou em coletânea em papel).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentar a produção de um relato de viagem, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>• Planejar e produzir um relato de viagem considerando as características do gênero e o contexto de produção.</li> <li>• Editar, revisar e reescrever relato de viagem, fazendo ajustes necessários.</li> <li>• Empregar, na escrita do relato de viagem, recursos de coesão referencial e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero.</li> <li>• Engajar-se em todas as etapas anteriores, tendo em vista o contexto de produção e de circulação do texto.</li> </ul>	EF69LP07, EF69LP08, EF69LP51 e EF67LP36.	CG: 1, 4, 5 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.

## CAPÍTULO 8

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre fotografia documental e relato de viagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar o repertório artístico e apreciar fotografias documentais como produções artísticas.</li> <li>Observar e analisar fotografias documentais, fruindo-as e comparando-as entre si.</li> <li>Comparar a fotografia documental com os relatos de viagem lidos anteriormente, analisando relações intertextuais entre eles.</li> </ul>	EF69LP21 e EF69LP46.	CG: 1, 3, 4, 6 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3 e 5.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de campanha publicitária.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular a reflexão sobre aspectos particulares da região em que moram os estudantes.</li> <li>Experienciar a produção em grupo de campanha publicitária sobre turismo, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Planejar, produzir, revisar e editar peças publicitárias, levando em conta o contexto de produção informado.</li> <li>Definir recorte temático de entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista e usar as informações obtidas na elaboração da campanha publicitária.</li> </ul>	EF69LP06, EF67LP13, EF67LP20, EF69LP09 e EF69LP39.	CG: 1, 3, 4, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliar a “biblioteca cultural” e compartilhar dicas de leitura com os colegas.</li> <li>Mostrar-se interessado pelas obras indicadas.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP49.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 2 e 5. CELP: 8 e 9.

### Proposta de produção de texto extra – Relato de viagem

O Capítulo 8 é dedicado ao gênero relato de viagem. Essa nova proposta sugere que os alunos criem outro relato com base na experiência vivida por um colega, o que exigirá do estudante a reelaboração do vivido.

Sugerimos a realização de uma autoavaliação. Após concluir o texto, o estudante pode ser convidado a visitá-lo e a avaliá-lo usando a grade de critérios do capítulo. Em seguida, ele deve sentar-se com um colega, ler para ele o texto e explicar como avaliou o que produziu. O colega deverá dizer se concorda com ele ou apresentar observações que mostrem outro ponto de vista. Todo o processo deve ser considerado em uma possível reescrita.

#### Relato de viagem

No Capítulo 8, você estudou o gênero relato de viagem, que se caracteriza, entre outras coisas, por mesclar informações objetivas sobre uma localidade (cultura, paisagem etc.) com impressões pessoais. Você aprendeu que os relatos mais interessantes são, em geral, aqueles que se valem de linguagem criativa, aproximando-se do universo da literatura.

Você fará agora um relato de viagem baseado na experiência que um colega seu teve. Para isso, deverá primeiro entrevistá-lo (Quando ele viajou? Quanto tempo ficou? Como foi a experiência? Que pessoas conheceu? Que comidas experimentou? O que marcou a viagem?). Depois da entrevista, elabore um texto em primeira pessoa em que relate a viagem feita pelo seu amigo. O fato de não ter vivido a experiência dará a você maior liberdade para recriá-la de um modo que desperte o interesse do seu leitor.

### VIII. Referências bibliográficas comentadas

**ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.**

Nesta obra, Antunes se debruça sobre o ensino de Português. A linguista discute criticamente práticas escolares tradicionais no ensino de língua portuguesa e apresenta um conjunto de princípios que podem engendrar novas práticas e alternativas mais adequadas aos estudantes, todos respaldados por sólida concepção teórica.

**ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.**

Nesta obra, três importantes professores da Universidade de São Paulo abordam as origens psicológicas e epistemológicas dos diferentes conceitos de “projeto de vida”. Além disso, discutem as modalidades de projeto de vida que existem e apresentam ações práticas que podem ser desenvolvidas na escola com os adolescentes.

**BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.**

Nesta obra, o estudioso Bagno defende que o estudo da gramática não deve ser um fim em si mesmo, mas servir como meio de investigação crítica de manifestações escritas e orais autênticas brasileiras, sempre considerando a variação linguística.

**BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2012.**

Conhecido por defender uma gramática que contemple os modos do falar brasileiro, Bagno propõe nesta obra a contemplação das regras gramaticais em uso pelos falantes da língua e considera que elas devem servir de base para as práticas de leitura e escrita



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamenta o sistema educacional público e privado do país. Foi criada com o propósito de garantir a toda a população o acesso à educação gratuita de qualidade, do ensino básico ao superior. Estabelece os deveres da União, do Estado e dos municípios em relação à educação pública, além de dispor sobre a formação dos profissionais da área e os requisitos para a prática docente.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.**

O documento apresenta diretrizes para orientar os educadores quanto a aspectos fundamentais de cada disciplina e um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para os estudantes.

**BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.**

Este texto, dirigido aos profissionais atuantes na Educação Básica, discute as práticas de aprendizado, considerando os diferentes contextos e as condições de trabalho nas escolas brasileiras. De forma complementar aos PCN para o Ensino Médio, a publicação apresenta orientações educacionais tendo em vista a escola em sua completude, embora se concentre nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

**BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLII, n. 213, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=09/11/2015>. Acesso em: 3 maio 2022.**

A lei decreta que escolas, clubes e agremiações pratiquem ações de combate e prevenção ao *bullying*. Ela ainda determina que docentes e equipes pedagógicas recebam capacitação para concretizar tais ações, orientar pais e familiares e identificar autores e alvos, que sejam realizadas campanhas educativas sobre o programa e oferecida assistência psicológica, social e jurídica a autores e alvos.

**BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLIV, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 17 maio 2022.**

Esta lei modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Consolidação das Leis do

Trabalho (CLT). O texto determinou uma alteração na estrutura do Ensino Médio: houve aumento do tempo mínimo do aluno na escola (de 800 para 1.000 horas anuais, até 2022). Além disso, foram estabelecidas uma nova organização curricular, mais flexível à escolha do estudante e que contempla a BNCC, e a oferta dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

**BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.**

A BNCC é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A Base – que não é currículo – apresenta quais conhecimentos, competências e habilidades são esperados que os alunos detenham ao longo de sua vida escolar, independentemente dos currículos que as escolas adotem.

**BRASIL. Lei n. 13.819, de 26 de abril de 2019a. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei n. 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CLVII, n. 81, p. 1, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=29/04/2019>. Acesso em: 3 maio 2022.**

A lei estabelece um sistema nacional para prevenção do suicídio e da automutilação e determina que tal sistema deve operar por meio da cooperação de estados, municípios, União e Distrito Federal e com a participação da sociedade civil e de instituições privadas. A lei prevê ainda um serviço telefônico para atendimento sigiloso e gratuito às pessoas em sofrimento psíquico e prescreve que a notificação obrigatória desses casos seja sigilosa nos estabelecimentos de saúde, segurança, escolas e conselhos tutelares. Além disso, a lei descreve os objetivos da Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, institui campanhas publicitárias dessa política e define o que é violência autoprovocada.

**BRASIL. Ministério da Educação. Temas Contemporâneos Transversais – Propostas de práticas de implementação. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 23 jun. 2022.**

A publicação define o que são os TCTs, explana sobre as diferenças entre as abordagens interdisciplinar e transdisciplinar e propostas de práticas de abordagens dos TCTs.

**BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação n. 03/2019 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021]. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, n. 241, p. 62, 13 dez. 2019c. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.**

O documento apresenta a convocação e as diretrizes para inscrição de obras no Programa Nacional do Livro Didático 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação. Edital de convocação 01/2022 – CGPLI. [Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos educacionais digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2024-2027]. *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, n. 60, p. 45, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-no-01-2022-cgpli-pnld-2024-2027>. Acesso em: 28 abr. 2022.

O documento apresenta a convocação e as diretrizes para inscrição de obras no Programa Nacional do Livro Didático 2024-2027.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: Edusc, 1999.

Esta obra oferece ao professor instrumentos para que possa analisar de modo crítico textos e discursos que visam convencer, contribuindo para desenvolver uma visão de mundo mais crítica.

BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

A publicação apresenta aos professores importantes reflexões e pesquisas realizadas em diversas universidades brasileiras sobre gêneros textuais e sua aplicabilidade no letramento. Dividida em oito capítulos, de autoria de renomados estudiosos, a obra contribui para a reflexão sobre a prática docente ao expor propostas que envolvem leitura crítica de diferentes gêneros e produções textuais. Com abordagens variadas, trata de temas como letramento digital, relação entre suporte e gênero, produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos, entre outros.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane (coord.). **Língua portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022. p. 85-106.

Neste artigo, Cafiero nos convida a uma importante reflexão acerca do ensino da leitura na escola. A autora mostra que a leitura é um processo que não se limita à decodificação de sinais; ela envolve aspectos históricos, culturais, sociais e cognitivos.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009. No livro, o doutor em Psicologia Clínica, psicanalista e escritor analisa esse período e suas implicações na sociedade atual de forma bastante didática. Na obra, Calligaris também se dedica a investigar quanto tempo dura a adolescência. O psicanalista relembra que não são poucos os especialistas que apresentam como marco do início da adolescência as mudanças fisiológicas produzidas pela puberdade, mas esses mesmos especialistas têm dificuldade de precisar quando ela termina, sobretudo porque estão cada vez mais escassos os ritos de passagem que marcam a entrada de um jovem na vida adulta, principalmente em países nos quais esse jovem precisa tornar-se adulto cada vez mais cedo, como é o caso do Brasil.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Reorganizada pelo autor. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. A obra reúne ensaios de um dos maiores críticos literários brasileiros. Na primeira parte deles, Candido se debruça sobre autores da literatura nacional, como Machado de Assis, Oswald de Andrade e Guimarães Rosa, entre outros. Na segunda parte, está presente aquele que é considerado um dos artigos brasileiros mais relevantes sobre a importância da literatura na vida de todas as pessoas, “O direito à literatura”, além de outros ensaios do crítico.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física/Instituto de Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007\\_JairoGoncalvesCarlos.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2961/1/2007_JairoGoncalvesCarlos.pdf). Acesso em: 17 maio. 2022.

A partir de um questionário aplicado a professores do período noturno de uma escola pública do Distrito Federal, o autor discute as dificuldades na implementação da interdisciplinaridade no Ensino Médio. Por meio das respostas dos professores e de documentos oficiais do Ministério da Educação, o trabalho aponta possíveis caminhos e soluções para que a interdisciplinaridade não seja meramente um fim, mas um meio para que os objetivos educacionais propostos pela comunidade escolar sejam alcançados.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

Nesta obra, o autor propõe uma renovação no ensino da gramática nas escolas a partir da análise da língua falada. Castilho ressalta a importância de valorizar a bagagem cultural dos alunos, incorporando seu repertório ao processo de formação deles. Com linguagem acessível, sugere propostas concretas para inserir a conversação no trabalho docente nos Ensinos Fundamental e Médio.

CLARE, Nícia A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)**. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filosofia**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2002. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>. Acesso em: 6 jun. 2022. s. p. Com mais de quarenta anos de experiência em sala de aula, a autora reflete sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Destaca a importância de vários autores, como Mattoso Câmara, que, na década de 1950, publicou uma obra que trazia novas abordagens gramaticais. Entre outros assuntos, a autora aborda o processo de democratização da escola e a mudança nas provas de vestibular, agora direcionadas à expressão escrita dos candidatos e que exige reflexão e conhecimento da língua.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer n. 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 28, 9 dez. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=09/12/2010>. Acesso em: 17 maio 2022. A organização e o funcionamento do Ensino Fundamental têm passado por mudanças nos últimos anos, objetivando a melhoria de sua qualidade. O parecer traz uma mudança significativa, ampliando a duração do Ensino Fundamental para nove anos mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

Esta obra questiona a estrutura das atuais práticas de leitura nas escolas de Educação Básica e convida a uma mudança de postura dos professores com o objetivo de formar alunos leitores, e não apenas decodificadores do código escrito.

DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2020.

Coletânea de ensaios sobre análise e produção de diferentes gêneros textuais. Dividida em duas partes, a obra apresenta, na primeira, as bases teórico-metodológicas que fundamentam a noção de gênero como elemento comunicativo das interações sociais. Na segunda, analisa gêneros da mídia impressa e digital para fins didáticos.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Esta obra aborda questões de saúde mental que a escola precisa enfrentar, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade de crianças e adolescentes. Por meio de dicas e exemplos, o autor auxilia os profissionais de educação, em particular o professor em sala de aula, a compreender essas questões e a lidar com elas.

FARDO, Marcelo L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. *Renote*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Este artigo faz uma análise da metodologia ativa gamificação com o intuito de identificar formas mais eficazes de incorporá-la na prática docente. Ele também apresenta a conceitualização dessa metodologia, um relato da utilização da prática em ambiente de aprendizagem e encerra com sugestões de aplicação na prática docente.

FIGUEIRA, Ana Paula C. **Metacognição e seus contornos**. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 33, n. 1, p. 1-20, 7 fev. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/446Couceiro.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Embasada em resultados de estudos, neste artigo a autora define metacognição a partir da discussão de questões pertinentes a sua conceitualização, a seu tipo de conhecimento, a sua natureza, ao seu surgimento e ao seu desenvolvimento, além de apresentar considerações sobre sua pertinência em áreas essenciais da aprendizagem escolar.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes; 2008.

O livro introduz conceitos teóricos sobre cognição. Ao considerar o estudante um ser intrinsecamente dotado de capacidades, o autor defende um modelo de educação cooperativa e critica o ensino expositivo.

FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não escolares**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2739/1/000385720-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Esta tese de doutorado apresenta um estudo de caso múltiplo realizado através da metodologia qualitativa sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem presente na atuação do pedagogo em espaços educativos não escolares, tais como organizações empresariais, públicas e privadas, governamentais, não governamentais e fundações.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL (UNICEF BRASIL). **Impacto da Covid-19 na saúde mental de crianças, adolescentes e jovens é significativo, mas somente a “ponta do iceberg”**. *Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil (Unicef Brasil)*, Brasília, 4 out. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/impacto-da-covid-19-na-saude-mental-de-criancas-adolescentes-e-jovens#:~:text=Transtornos%20mentais%20diagnosticados%20E%80%93%20incluindo%20transtorno,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20as%20conquistas%20eem>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Neste comunicado do Unicef, apresentam-se dados do principal relatório anual da organização sobre a saúde mental de crianças, adolescentes e cuidadores no século 21, a disparidade entre as necessidades de saúde mental e o financiamento de políticas voltadas a essa área e como esse contexto foi negativamente impactado e agravado pelas restrições de movimento relacionados à pandemia de Covid-19.

GATTI, Bernadete A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

O artigo tem como objeto de análise a avaliação como instrumento para o professor acompanhar a progressão dos estudantes. A autora destaca a avaliação como recurso para orientação, planejamento e replanejamento quando integrada a outros modos de apreciação do desenvolvimento discente e, desse modo, coloca o professor como agente responsável por propor e conduzir esse processo junto aos estudantes, de modo contínuo e integrado às atividades de ensino.

GAVRIN, A. **Just-in-Time Teaching**. *Metropolitan Universities Journal*, Towson (EUA), v. 17, p. 9-18, jan. 2006. Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/muj/article/view/20284>. Acesso em: 24 maio 2022.

Produzido em inglês, o artigo introduz a metodologia *just-in-time teaching* (JiTT), apresenta os princípios educacionais em que se embasa, descreve a eficácia do método e discute sua disseminação no meio acadêmico. Como se trata de uma abordagem para aumentar a interatividade e envolver os estudantes no aprendizado, pode ser adaptada para abordar diferentes conteúdos.

GOULEMOT, Jean M. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, Roger (dir.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 107-116.

O presente ensaio propõe uma reflexão sobre o entendimento da leitura como produção de sentidos. Goulemot parte de sua experiência pessoal como leitor e pesquisador e analisa a leitura como uma prática ativa em que o leitor constitui sentidos ao debruçar-se sobre o texto. Rico em referências, o autor discute o corpo do leitor, o tempo e a cultura adquirida e se propõe a descrever, levantar hipóteses e dar alguns exemplos do que ele chama de “fora-do-texto”, ou seja, o leitor e a situação de leitura.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Pensamento computacional e programação como ferramentas de aprendizagem**. *Instituto Ayrton Senna*, São Paulo, 14 out. 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/pensamento-computacional-e-programacao-como-ferramentas-de-aprendizagem.html>. Acesso em: 24 maio 2022.

O texto apresenta os conceitos de pensamento computacional e de programação como ferramentas importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes em sala de aula. Para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, são apontadas as relações entre os termos e a BNCC, assim como a importância de abordá-los em contextos de aprendizagem para que os alunos explorem potenciais de concepção e produção de novas tecnologias.

**INSTITUTO PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum Curricular. Porvir, São Paulo, 25 maio 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 13 maio 2022.**

Com o intuito de apoiar o professor no domínio das dez competências gerais da BNCC, a publicação dispõe de um infográfico que mostra, de forma resumida, o princípio de cada competência e habilidades, conhecimentos e valores relacionados. O documento está disponível para *download* e pode servir de instrumento de consulta ao longo do ano letivo.

**JOUVE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.**

Com base em uma consistente argumentação conceitual e teórica, Jouve vale-se de abordagens que consideram o leitor participante na construção de sentido da obra e apresenta diferentes metodologias de leitura e os impactos da leitura na vida de quem lê.

**KLEIMAN, Angela B. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.**

Nesta obra, Kleiman estabelece as relações entre leitura e texto escrito a partir das teorias cognitivas. A autora defende que o ato de ler vai além da compreensão e pode englobar questões de caráter tanto individual quanto coletivo, social. Deve-se considerar aspectos subjetivos, de emoções e de sentimentos, no processo de entender os sentidos do que é lido.

**KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.**

Com o objetivo de apresentar ferramentas que os leitores têm à sua disposição no momento da leitura, esta obra estabelece uma ponte entre teorias sobre texto e leitura e práticas de ensino e defende que a leitura de um texto exige mais do que apenas conhecimento linguístico.

**KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.**

Nesta obra, as autoras apontam a leitura como um dos princípios básicos de aquisição e mobilização de conhecimentos necessários para atividades de produção textual. Em capítulos que relacionam a escrita com processos de interação, práticas comunicativas, contextualização e intertextualidade, o livro traz uma série de exemplos de gêneros discursivos, entre eles, produções escolares de estudantes, o que estreita os aspectos teóricos apresentados às práticas de ensino.

**KURY, Adriano da G. Novas lições de análise sintática. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.**

Além de conceitos teóricos sobre frase, oração e período, tipos de oração, tipos de sujeitos e predicados, termos integrantes das orações, vozes verbais, entre outros, inclui variados exemplos, inclusive extraídos de textos literários, mais de sessenta modelos de análise sintática e textos para exercícios de revisão.

**LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 4 maio 2022.**

Na conferência que deu origem ao texto, Larrosa faz uma extensa investigação do vocábulo *experiência* em várias línguas para tratar desse conceito.

**LOPES NETO, Aramis. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5 (supl.), p. S164-S172, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Acesso em: 25 maio 2022.**

Neste artigo, o médico Aramis Lopes Neto alerta para o fato de que o *bullying* não deve ser admitido como natural ou ignorado pelos adultos, pois pode trazer danos à saúde e ao desenvolvimento das crianças e adolescentes e que sua prevenção é uma medida de saúde pública.

**LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.**

Objeto de constantes pesquisas e estudos, a avaliação escolar ganhou nesta obra uma compilação de artigos críticos sobre o tema, escritos entre os anos de 1976 e 1994, mas que permanecem bastante atuais. Luckesi questiona as práticas de avaliação autoritárias, que resultam em uma pedagogia do exame e não focada no ensino/aprendizagem, e faz proposições para torná-la mais viável e construtiva.

**LUFT, Celso Pedro. Moderna gramática brasileira. São Paulo: Globo, 2003.**

Obra de referência para os estudiosos da língua portuguesa, propõe-se a descrever a norma brasileira da língua, valendo-se de elementos da Linguística Moderna e da Teoria da Comunicação. Além de abordar os aspectos gramaticais referentes à sintaxe, morfologia, fonologia e ortografia, traz ainda o alfabeto fonético atualizado e bibliografia complementar para quem quiser se aprofundar nos temas tratados. Um material de apoio fundamental para o trabalho docente.

**MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane (coord.). Língua portuguesa: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-cap-a-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022. p. 65-84.**

Este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios que envolvem o processo de escrita no ambiente escolar. Para o professor preocupado em formar estudantes autônomos, capazes de produzir textos que possam circular para além da sala de aula, é uma leitura importante. A autora percorre diferentes práticas pedagógicas ao longo do século XX e defende a importância de tomar a escrita como um processo interlocutivo e contextualizado social e culturalmente.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.**

Na obra, Marcuschi indica que fala e escrita não apresentam relações dicotômicas, mas as considera como duas modalidades de uso da mesma língua, tendo elas a mesma capacidade de expressar fatos. Em seguida, o linguista propõe estratégias de retextualização e mostra como essas atividades são corriqueiras no cotidiano e apresenta uma proposta de sistematização para elas.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.**

Nesta obra, as noções de texto, gênero, compreensão e sentido são trabalhadas de acordo com a concepção sociointeracionista da língua. Marcuschi busca mostrar o funcionamento das linguagens escrita e oral sob o aspecto textual-interativo em situações enunciativas cotidianas.

**MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.**

Esta obra reúne artigos que discutem, a partir de diferentes abordagens teóricas, as mudanças nas atividades linguístico-cognitivas trazidas pelo advento das novas tecnologias e como essas transformações se revelam no processo de ensino e aprendizagem da língua, tanto no ambiente escolar como fora dele. Conceitos como hipertexto, gêneros eletrônicos e ensino a distância são analisados com profundidade.

**MEIRIEU, Phillipe. Aprender... sim, mas como? 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.**

O autor reflete sobre as práticas de aprendizagem, sugerindo algumas possibilidades para os professores elaborarem, regularem e avaliarem suas ações pedagógicas, bem como propõe estratégias de ensino respeitando a individualidade do estudante e sua forma de aprender.

**MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 119-226.**

Nesse texto, Mendonça oferece discussões a respeito do ensino de gramática na escola. A autora evidencia que o ensino da gramática é importante nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto alguns estudos revelam a necessidade de essa prática ser revista diante dos resultados insatisfatórios de noções da gramática normativa em situações de avaliações formais. Nessa perspectiva, ela considera que a gramática deva ser sim trabalhada em sala de aula, mas com foco na reflexão e nos usos da linguagem.

**MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Tradução Antonio Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.**

Os autores fazem um percurso crítico à obra de Mikhail Bakhtin, considerando continuidades, rupturas e até contradições do pensamento bakhtiniano. Destacam a primazia de três cernes do pensamento de Bakhtin – prosaística, inacabamento e dialogismo – e a relação de sua obra com outros pensadores.

**NEVES, Maria H. de M. Gramática na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.**

Fruto de uma pesquisa realizada pela autora no final dos anos 1980, na qual compilou o relato de 170 professores dos Ensinos Fundamental e Médio a respeito de suas bases teóricas e suas práticas no que diz respeito ao ensino da gramática, este livro traz as reflexões e constatações da pesquisadora sobre o assunto.

**ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Prevenção ao suicídio: um manual para profissionais da saúde em atenção primária. Organização Mundial da Saúde (OMS), Genebra (Suíça): 2000. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Prevencao-Suicidio-Manual-Profissionais-Saude.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.**

A obra da ONU apresenta um panorama do suicídio: sua relação com doenças mentais e físicas, fatores sociodemográficos e ambientais, fatos e mitos, como abordar uma pessoa sob risco de, o que fazer e o que não fazer, entre outros. Apesar de a publicação ser destinada a grupos profissionais e sociais potencialmente atuantes nos programas de prevenção ao suicídio – profissionais de saúde, educadores, agentes sociais, governantes, legisladores, comunicadores sociais, forças da lei, famílias e comunidades –, ela pode servir de fonte de informação para pessoas interessadas em contribuir na prevenção do suicídio.

**PEREIRA, Antonio Carlos Amador. O adolescente em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 2005.**

Com base na teoria do psicanalista Erik Erikson, que afirma que a construção de um senso da própria identidade é tarefa primordial da adolescência, nesta obra o psicólogo Antonio Carlos Amador Pereira defende que, ao mesmo tempo que ocorre esse processo, há um senso de confusão de papéis, já que o adolescente precisa reunir e organizar tudo aquilo que aprendeu sobre si mesmo e compreender os diferentes lugares que ocupa e que já ocupou ao longo de sua vida.

**PERRENOUD, Phelippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.**

Na obra, Perrenoud apresenta a noção de competência, analisa a questão da formação de competências na escola e como elas podem se articular com os conhecimentos disciplinares.

**POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1996.**

Esta obra é uma compilação de textos, trabalhos apresentados em congressos e reflexões realizadas por Sírio Possenti sobre o ensino de gramática na escola. O autor defende uma abordagem focada na gramática internalizada e descritiva, que prioriza a leitura, a escrita e a narrativa oral, em detrimento da gramática normativa.

**RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. Currículo de referência em tecnologia e computação: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf. Disponível em: [https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia\\_EI-e-EF\\_2a-edicao\\_web.pdf](https://curriculo.cieb.net.br/assets/docs/Curriculo-de-referencia_EI-e-EF_2a-edicao_web.pdf). Acesso em: 24 maio 2022.**

Este livro tem por objetivo instrumentalizar o professor para o trabalho com competências e habilidades alinhado com as TDIC. Para isso, a obra parte de análises de referências curriculares nacionais e internacionais e propõe sugestões pedagógicas práticas para a mobilização de habilidades.

**ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.**

Com base na frase “Ler é melhor que estudar”, de Ziraldo, Rojo propõe uma reflexão sobre a importância do letramento e problematiza o distanciamento da escola das práticas sociais. Nesse sentido, destaca alguns procedimentos, estratégias e capacidades de leitura que precisam ser promovidos na escola para garantir a autonomia dos estudantes e sua formação como sujeito social e leitor-cidadão.

**ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.**

Artigo que tem por finalidade discutir a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, que contemple a diversidade cultural, fruto da globalização, e a diversidade de linguagens presentes no mundo contemporâneo. Se o processo de leitura não é mais apenas linguístico, mas envolve som, imagem, movimento, isso exige dos alunos novas capacidades de compreensão e elaboração.

**ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.**

Neste artigo, a autora reflete sobre como a teoria dos gêneros proposta pelo Círculo de Bakhtin poderia contemplar multiletramentos. Rojo reafirma a importância de pensar uma educação linguística adequada ao aluno multicultural. Sua proposta consiste em lidar, no ambiente escolar, com diferentes variedades sociais e geográficas da língua, usadas em situações discursivas diversas, visando a uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

**ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3671>. Acesso em: 6 jun. 2022.**

Neste texto, os autores criticam a forma como comumente se dá a avaliação nas escolas. Recorrendo a importantes estudiosos do assunto, a obra busca desconstruir determinadas práticas avaliativas e apresenta um projeto coordenado por eles em uma escola portuguesa, baseado em teorias socioconstrutivistas, no qual os docentes têm a oportunidade de refletir e repensar suas práticas no que se refere à verificação das aprendizagens.

**SAMOYALT, Tiphaine. A intertextualidade. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec/Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).**

Definindo a intertextualidade como a memória que a literatura tem de si mesma, esta obra traz uma importante reflexão para o trabalho docente ao convidar o professor a considerá-la em três níveis: a memória trazida pelo texto, a memória do autor e a memória do leitor. Percorrendo concepções teóricas de importantes estudiosos e tecendo comentários e críticas sobre elas, Samoyault chama a atenção para o caráter subjetivo da recepção intertextual.

**SANMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.**

A obra propõe uma reflexão sobre os métodos de avaliação que podem ser aplicados para que os resultados sejam produtivos para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, instrumentaliza o professor a se apropriar desses métodos e aplicá-los em sala de aula, criando oportunidade para que ele repense e redesenhe sua prática pedagógica.

**SCAVACINI, Karen. O suicídio é um problema de todos: a consciência, a competência e o diálogo na prevenção do suicídio. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini\\_do.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26102018-155834/publico/scavacini_do.pdf). Acesso: 31 maio 2022.**

Na tese, a estudiosa Karen Scavacini defende, entre outros pontos, que o tabu impede que o suicídio seja tratado abertamente pela sociedade e que o aumento da consciência sobre ele é uma das formas de diminuir esse fenômeno.

**SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.**

A obra é uma coletânea de artigos publicados pelos autores e outros colaboradores com o intuito de apresentar uma proposta de organização curricular para o ensino da língua materna tomando por base o trabalho com gêneros textuais e considerando o texto um meio de interação social.

**SIEGEL, Daniel J. Cérebro adolescente: o grande potencial, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. Tradução de Ana Claudia Hamati. São Paulo: nVersos, 2016.**

Nesta obra, o autor se dedica a estudar o conceito de adolescência, a estrutura cerebral dos adolescentes e apresenta sugestões práticas para familiares e educadores.

**SOARES, Magda Becker. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.**

O texto da professora e pesquisadora Magda Becker Soares apresenta as relações entre os pontos de vista sobre a linguagem e o modo como se dá o ensino da língua, demonstrando que, ao considerar a língua homogênea sem levar em conta sua utilização social, privilegia-se apenas um de seus usos. Dessa concepção, derivou-se um ensino visto como um sistema fechado e intocável, que só passou a sofrer alterações quando a linguagem foi definida como lugar das relações sociais.

**SOUZA, André Portela et al. Síntese de evidências FGV CLEAR – Pandemia de covid-19: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? São Paulo: FGV EESP Clear, 2021.**

O grupo de autores buscou avaliar os impactos dos afastamentos resultantes da pandemia de Covid-19 em diversos níveis educacionais. O relatório traz uma análise profunda, capaz de identificar desde disciplinas com aprendizado mais comprometido até índices de desistência atrelados à situação familiar. O ensino remoto também é abordado, por ter sido uma alternativa no período de isolamento. A primeira parte apresenta dados de diferentes países, enquanto a segunda dedica-se aos efeitos da situação no Brasil.

**TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge L.; DANI, Lúcia S. C. Escola, conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008. p. 199-246.**

Tendo como referências três casos de *bullying*, os autores deste artigo abordam o tema distinguindo-o de outras formas de agressão. Eles destacam também o fato de ser um “fenômeno escondido”, analisam algumas de suas causas, refletem sobre a omissão dos espectadores diante dos alvos e fazem questionamentos a respeito do papel da escola nessa questão, sugerindo estratégias para minimizar esse problema tão complexo.

**TRAVAGLIA, Luiz C. Conceção de gramática: gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

Reforçando a importância de que o professor domine os conceitos de gramática para que possa auxiliar os alunos a utilizá-los nos diferentes contextos do dia a dia, Travaglia busca, nesta obra, aproximar o ensino de gramática das situações comunicativas, tanto orais quanto escritas.

**VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 8 jul. 2022.**

Este artigo faz um resgate das transformações na educação a distância possibilitadas pelo desenvolvimento das TDIC, apresenta diferentes modalidades de ensino híbrido (*blended learning*), detalha a sala de aula invertida (*flipped classroom*) e oferece sugestões de como essa modalidade pode ser implantada, além de destacar a opinião de diferentes especialistas sobre o assunto.

**VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Nesta obra, Vanoye parte do pressuposto de que existem diferentes níveis de linguagem. O autor defende que o aprendizado da linguagem se dá pelo próprio uso e, por isso, a obra oferece uma pluralidade de referências e exemplos extraídos de jornais, canções, fotografias, obras literárias etc.

**VILELA, Mário; KOCH, Ingedore V. Gramática da língua portuguesa.** São Paulo: Almedina, 2001.

Sem limitar-se à morfologia e à sintaxe, a obra contempla também a análise de aspectos semânticos e textuais/discursivos. Ocupa-se ainda das manifestações linguísticas produzidas pelos falantes em situações concretas de comunicação, já que é no discurso que as diferentes unidades sintático-gramaticais alcançam sua realização.

**WANIS, Rogério. Aplicação da metodologia *Peer instruction* em salas de aula da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2015.**

Nesta dissertação, o autor descreve sua experiência com a aplicação da metodologia *Peer instruction* na aula de Física para estudantes do 1º ano do Ensino Médio, assim como com o desempenho e o engajamento deles no processo de aprendizagem. Essa metodologia consiste em os alunos ouvirem uma breve explicação sobre o conteúdo, realizarem questões de múltipla escolha (*conceptests*) para avaliar níveis de dificuldade e, se for o caso, formarem grupos de estudo para a busca de consenso.

**WISNIK, José Miguel. O som e o sentido.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Esta obra é definida pelo próprio autor como “o esboço de uma história da linguagem musical”, indicada para músicos e não músicos. Como não se limita à música tonal europeia (a chamada música erudita), trazendo também as músicas de povos indígenas, africanos, entre outros, revela-se uma importante ferramenta para a ampliação do repertório do professor. Wisnik esmiúça o som em seus elementos constitutivos.

## IX. Sugestões de leitura

**AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T.; SOARES, Solange J.; KRAMER, Sonia (org.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

Recorrendo à contribuição de Mikhail Bakhtin para pensar a questão da diversidade, a autora sugere neste artigo transpor as ideias do filósofo para alguns exemplos na história da pesquisa em Ciências Humanas. Contrastando diferentes momentos históricos, chama a atenção para o cuidado ético que o pesquisador deve ter ao lidar com as nuances sociais.

**DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

Produzir um texto é um processo complexo, e dominar esta habilidade requer uma aprendizagem lenta e longa. Para chegar a este objetivo, os autores se valem do recurso da sequência didática e detalham cada uma de suas etapas, desde a apresentação da situação a ser trabalhada até a produção final, quando os alunos poderão colocar em prática os conceitos estudados isoladamente ao longo do processo.

**PERRENOUD, Phillippe. Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Por meio desta obra, Perrenoud questiona se a escola tem como função contribuir para o aluno adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências. Defendendo que uma coisa não anula a outra, e sim se complementam, já que as competências mobilizam saberes, o autor afirma que as aquisições escolares devem servir ao aluno também fora desse ambiente. Ao abordar a problemática da transposição didática, sugere tentativas de solucioná-la.

**ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

Nesta obra, Rojo sistematiza e diferencia conceitos como alfabetização, alfabetismo, alfabetismo funcional, letramento e letramento múltiplo. Com o intuito de promover uma reflexão que resulte na renovação da prática docente, na qual o aluno aprenda com significado, chama a atenção para os letramentos que estão surgindo na atualidade, demandas criadas pelo mundo digital.

### **Wilton Ormundo**

Bacharel e licenciado em Letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Diretor pedagógico e educacional (responsável pela orientação de famílias e de estudantes do Ensino Básico). Gestor cultural e professor de Português e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por 26 anos. Autor de livros didáticos e paradidáticos na área de teatro.

### **Cristiane Siniscalchi**

Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio em São Paulo por 29 anos. Autora de livros didáticos e paradidáticos.



**7<sup>o</sup>**  
**ANO**

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

3ª edição  
São Paulo, 2022

 **MODERNA**

**Coordenação editorial:** Andressa Munique Paiva  
**Edição de texto:** Ademir Garcia Telles, Angela Adriana de Souza, Daniela Pinheiro, Lígia Aparecida Ricetto, Lilian Semenichin, Mariana Gazeta, Simone D'Alevedo, Tais Freire Rodrigues, Tatiane Brugnerotto Conselvan, Valéria de Freitas Pereira, Valdivania Faustino  
**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Cláudia Miranda, Marina Gozzi, Priscila Malanconi Aguiar, Wilker Sousa  
**Pesquisa de textos:** Cíntia Afarelli, Júlio Cattai, Vanessa Gonçalves  
**Assistência editorial:** Magda Reis  
**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa  
**Coordenação de produção:** Denis Torquato  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Douglas Rodrigues José, Noctua Art  
**Capa:** Bruno Tonel, Daniela Cunha, Marta Cerqueira Leite  
*Foto:* Projeção digital da Praça da Língua que compõe a exposição principal do Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, Brasil. © Ciete Silvério/ Acervo do Museu da Língua Portuguesa  
**Coordenação de arte:** Mônica Maldonado  
**Edição de arte:** Paula de Sá Belluomini  
**Editoração eletrônica:** Casa de Ideias  
**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero  
**Revisão:** Ana Maria C. Tavares, Beatriz Rocha, Márcia Leme, Renato da Rocha, Vera Rodrigues  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Mariana Alencar, Maria Marques, Marcia Sato  
**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues  
**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pitthan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia  
**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos  
**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro  
**Impressão e acabamento:**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ornuno, Willgo  
Se liga na língua latina, produção de texto e linguagem : Willgo Ornuno / Willgo Ornuno, Cristiana Siniscalchi. -- 3. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.  
Componentes do título: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-22754-2  
1. Leitura (Ensino fundamental) 2. Línguas e linguagens (Ensino fundamental) 3. Português (Ensino fundamental) 4. Textos - Produção (Ensino fundamental) 5. Siniscalchi, Cristiana. II. Título.  
22-224810 000-572.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 373.6  
Cibele Maria Dias - Bibliotecária 029-879120

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2



## Apresentação

Na década de 1980, quando éramos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais (ou do ginásio, como era chamado), os livros de Língua Portuguesa eram bem diferentes... Em geral, em suas páginas havia frases soltas, sem muito sentido, cujos termos precisavam ser classificados como *sujeito*, *predicativo do objeto*, *substantivo* etc. Quem havia escrito as tais frases? A quem elas se dirigiam? Elas haviam sido retiradas de uma notícia de jornal impresso ou de um poema? Nada disso parecia importar muito...

Claro que, de vez em quando, esbarrávamos nesses livros didáticos com poemas que nos faziam sonhar, com crônicas engraçadas, com passagens de romances que nos deixavam curiosos para saber o final e, eventualmente, até com uma tirinha ou com um anúncio publicitário criativo, mas os tais “questionários” que vinham depois dessas produções pouco exploravam o que elas tinham de melhor, muito menos a relação delas com o nosso mundo. Era estranho porque estudávamos algo desconectado da literatura que eventualmente gostávamos e da língua que ouvíamos e víamos acontecendo nas ruas, nas letras de canção, nos artigos de opinião publicados nas revistas que líamos.

Ainda bem que os tempos mudaram e que este livro de Língua Portuguesa já pode ser bastante diferente daqueles que nos acompanharam em nosso final de infância e início de adolescência. Você notará, por exemplo, que até mesmo os textos teóricos que há nesta coleção, que tratam da produção textual e da língua que falamos e lemos, são, em geral, curtos. Isso porque nós, os autores deste livro, e seu professor contamos muito com a sua contribuição para a aprendizagem de conceitos. Acreditamos que você também é capaz de construir conhecimentos. Nesse sentido, boxes como **Fala aí**, **Desafio da linguagem**, **A língua nas ruas** e **Investigue** são preciosos porque convidam você a pesquisar, a aplicar seus conhecimentos e a expressar seu olhar crítico.

Sabemos também que a linguagem é muito mais ampla do que o texto escrito ou falado, por isso incluímos, neste livro, além da literatura, diversos tipos de obras de arte (filmes, peças de teatro, esculturas, pinturas), mas não nos restringimos a apresentá-los como meras ilustrações. Essas artes estão vivas aqui! Isso fará com que você possa conhecê-las, entendê-las, gostar ou desgostar delas, e até arriscar suas próprias expressões artísticas nas seções **Conversa com arte**.

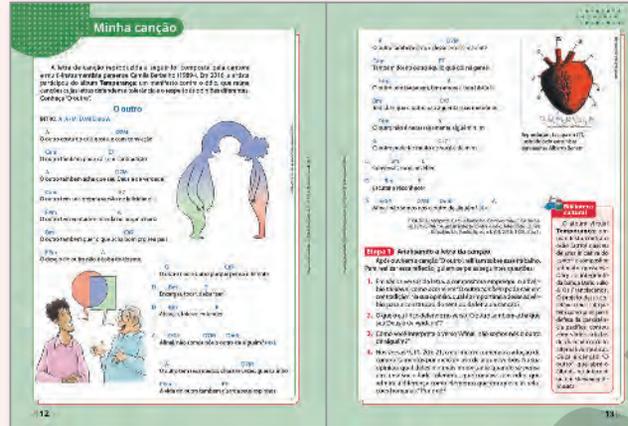
Nossas ricas letras de canções (com cifras e tudo!), o diálogo entre os vários saberes e o resgate e a ampliação de seu repertório cultural também estão no nosso foco de interesse ao produzir esta coleção, principalmente nas seções **Minha canção**, **Fora da caixa** e **Biblioteca cultural em expansão**.

Queremos que as aprendizagens relacionadas ao complexo universo da língua portuguesa façam sentido para sua vida e que você possa fazer uso do poder maravilhoso que a linguagem tem.

Dedicamos carinhosamente esta obra aos nossos familiares e também aos nossos alunos e alunas, que tanto nos ensinaram e ensinam.

Os autores.

# Conheça seu livro



A seção **Minha canção** aparece no início e no final do volume. Seu objetivo é levar à fruição estética, à expressão e à diversificação do conhecimento da rica produção musical brasileira.

O volume apresenta oito capítulos que exploram diferentes gêneros por meio da leitura e da produção textual. Além das seções de leitura e produção textual, outros diferentes gêneros são abordados em atividades de pesquisa, de comparação e de reflexão sobre a língua.

Em **Leitura 1**, questões exploram o sentido global do texto e levam à análise de características do gênero que ele exemplifica e que é o foco do capítulo.



Em **Leitura 2**, questões reflexivas exploram a construção dos sentidos do texto, associados às características do gênero.



**Se eu quiser aprender **MAIS****

**Perguntas bem formuladas**

Muito cedo os alunos aprendem a fazer perguntas mal formuladas. Isso pode impedir o avanço do diálogo. Para fazer perguntas de forma eficaz, é preciso aprender a formulá-las de maneira adequada. Veja algumas dicas:

1. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Como funciona...?"
2. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Por que...?"
3. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "O que acontece...?"
4. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é a importância de...?"
5. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é a diferença entre...?"
6. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é o significado de...?"
7. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é o papel de...?"
8. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é o impacto de...?"
9. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é a história de...?"
10. Se eu quiser saber mais sobre um assunto, posso perguntar: "Qual é a evolução de...?"

188

A seção **Se eu quiser aprender mais** aprofunda a exploração de um aspecto do gênero em estudo.

**Textos em conversa**

Analise o texto e responda às questões. Não se esqueça de ler o texto, os quadros e as imagens. Você pode ler o texto em voz alta.



**Perguntas**

1. O texto é um texto de divulgação científica. O que ele quer dizer com "o maior pedaço de carne do mundo"?
2. O texto apresenta informações sobre o tamanho e o peso do pedaço de carne. Como você acha que o pedaço de carne foi feito?
3. O texto apresenta informações sobre o tamanho e o peso do pedaço de carne. Como você acha que o pedaço de carne foi feito?
4. O texto apresenta informações sobre o tamanho e o peso do pedaço de carne. Como você acha que o pedaço de carne foi feito?
5. O texto apresenta informações sobre o tamanho e o peso do pedaço de carne. Como você acha que o pedaço de carne foi feito?

238

A seção **Textos em conversa** explora um texto que dialoga com a **Leitura 1** ou a **Leitura 2** por semelhança temática, proposta de diálogo com o leitor, campo de atuação ou outras formas de intertextualidade.

**Falando sobre a **nostra língua****

**Atividade de linguagem oral**

Como você já sabe, a língua é um instrumento essencial para a comunicação. Ela nos permite expressar nossos sentimentos, ideias e informações. Mas, para isso, é preciso saber falar. Veja algumas dicas para melhorar sua fala:

1. Escute atentamente o que os outros dizem. Isso ajuda a entender o contexto da conversa e a responder adequadamente.
2. Não tenha medo de falar em público. Isso é uma habilidade que pode ser aprendida com a prática.
3. Use a linguagem adequada ao contexto. Isso significa falar de maneira clara e objetiva, sem usar palavras desnecessárias.
4. Mantenha uma boa postura e um contato visual com quem está ouvindo. Isso demonstra interesse e respeito pelo outro.
5. Não se esqueça de usar a entonação correta. Isso ajuda a dar ênfase às palavras e a tornar a fala mais interessante.

143

**Falando sobre a **nostra língua****

**Atividade de linguagem escrita**

Escreva um texto sobre a importância da língua para a comunicação. Use as dicas e exemplos fornecidos para ajudar na elaboração do texto.

**Exemplos:**

1. A língua é um instrumento essencial para a comunicação. Ela nos permite expressar nossos sentimentos, ideias e informações. Sem a língua, a vida seria muito mais difícil e a sociedade não poderia funcionar.

2. A língua é um instrumento essencial para a comunicação. Ela nos permite expressar nossos sentimentos, ideias e informações. Sem a língua, a vida seria muito mais difícil e a sociedade não poderia funcionar.

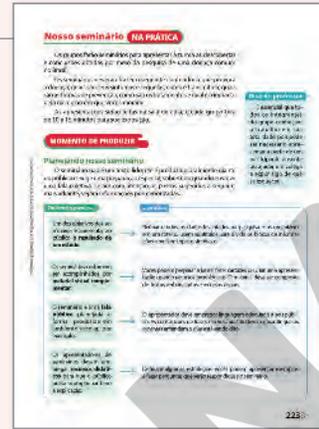
3. A língua é um instrumento essencial para a comunicação. Ela nos permite expressar nossos sentimentos, ideias e informações. Sem a língua, a vida seria muito mais difícil e a sociedade não poderia funcionar.

144

A seção **Falando sobre a nossa língua** apresenta um conjunto de informações e de atividades que estimulam reflexões sobre a língua e outras linguagens.

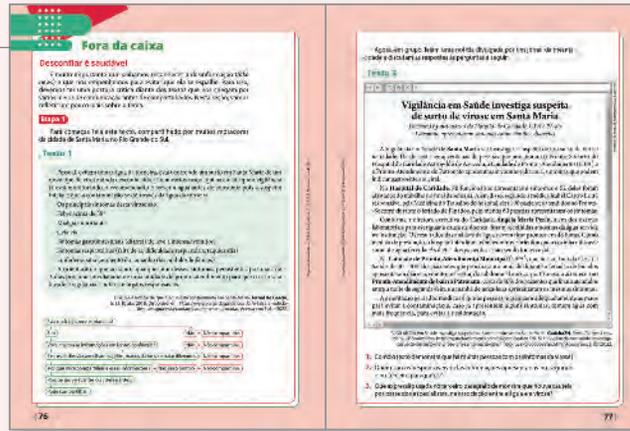
**Conheça seu livro**

A seção **Meu [gênero] na prática** apresenta, passo a passo, propostas de produção relativas ao gênero abordado no capítulo.



Na seção **E se a gente...?** você é convidado a ler ou realizar uma produção textual, como parte de “aquecimento”, desdobramento ou aprofundamento de uma atividade proposta na seção seguinte.

A seção **Fora da caixa** apresenta propostas de atividades relacionadas aos campos jornalístico/midiático, das práticas de estudo e pesquisa e ao campo da atuação na vida pública.



Na seção **Conversa com arte**, propõe-se o estudo de outras linguagens artísticas, associadas ao trabalho realizado com o gênero.

A seção **Biblioteca cultural em expansão** articula leituras feitas no capítulo a novas sugestões. Nessa seção, é feito um convite para você contribuir com sua indicação.



# Sumário

## Minha canção ..... 12

- “O outro”, de Camila Barbalho
- Produção de vídeo cultural

### Capítulo

## 1 Quando o mundo fica estranho

### Leitura 1 Conto fantástico ..... 16

- “A ressaca”, de Shaun Tan

### Leitura 2 Conto fantástico ..... 20

- “Quadros em movimento”, de Lourdinha Barbosa

### Textos em conversa ..... 23

- Escultura “*The long awaited* (A longa espera)”, de Patricia Piccinini

### Se eu quiser aprender mais ..... 24

- O que é verossimilhança?

### Falando sobre a nossa língua ..... 26

- A construção do sentido
- Sentido conotativo e sentido denotativo
- Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos

### E se a gente elaborasse um regulamento para o nosso concurso de contos? ..... 35

### Meu conto fantástico na prática ..... 39

### Conversa com arte ..... 42

- Quando as fotografias mostram um mundo estranho

### Biblioteca cultural em expansão ..... 47

8

### Capítulo

## 2 Registrar o que acontece

### E se a gente explorasse os jornais? ..... 48

### Leitura 1 Notícia ..... 50

- “Jovens músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai”

### Falando sobre a nossa língua ..... 56

- Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo
- Tempos verbais do modo indicativo

### Nossa notícia na prática ..... 65

### Leitura 2 Notícia de telejornal ..... 68

- “Produção de pescado brasileiro aumenta 78% no último ano”

### Se eu quiser aprender mais ..... 71

- A fala em situação pública

### Textos em conversa ..... 73

- Informativo “Comércio Exterior da Piscicultura”

### Fora da caixa ..... 76

- Desconfiar é saudável

## Capítulo

### 3 Um bate-papo planejado

**E se a gente discutisse uma campanha publicitária?** ..... 81

**Leitura Entrevista** ..... 84

- “Serginho entrevista vítima de *bullying*”

**Se eu quiser aprender mais** ..... 88

- Perguntas bem formuladas

**Falando sobre a nossa língua** ..... 90

- Predicado verbal
- Verbo transitivo e verbo intransitivo
- Objeto direto e objeto indireto

**Nossa entrevista na prática** ..... 97

**Textos em conversa** ..... 100

- Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*)
- Trecho de artigo expositivo “*Bullying*: quando a brincadeira passa da conta”
- Trecho de debate “*Bullying*”

**Fora da caixa** ..... 104

- Nós podemos ajudar

## Capítulo

### 4 Versos que contam

**Leitura 1 Poema narrativo** ..... 107

- “O espelho da entrada”, de Konstantínos Kaváfis

**Textos em conversa** ..... 110

- Verbetes de dicionário de mitologia grega e romana
- Conto “O discípulo”, de Oscar Wilde

**Leitura 2 Poema narrativo** ..... 112

- “bolo de laranja”, de Alice Sant’Anna

**Se eu quiser aprender mais** ..... 114

- Como posso retomar palavras e ideias?

**Falando sobre a nossa língua** ..... 116

- Pronome pessoal
- Pronome pessoal reto e oblíquo
- Pronome de tratamento

**E se a gente conhecesse a poesia que circula em redes sociais?** ..... 126

**Meu poema narrativo na prática** ..... 128

**Conversa com arte** ..... 130

- Cartazes artísticos dos filmes “O mágico de Oz”, “Pinóquio” e “Jurassic Park”

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 134

Capítulo

**5** **Opinar com consistência**

**E se a gente opinasse sobre esta HQ?** ..... 135

**Leitura Resenha crítica** ..... 139  
 • Resenha: "Astronauta: Magnetar", de Paulo Vinicius

**Textos em conversa** ..... 145  
 • Resenha oral de "Astronauta: Magnetar"

**Falando sobre a nossa língua** ..... 148  
 • Advérbio e adjunto adverbial  
 • Advérbio  
 • Classificação dos advérbios  
 • Adjunto adverbial

**Se eu quiser aprender mais** ..... 158  
 • A resenha crítica e seus recursos complementares

**Minha resenha crítica na prática** ..... 161

**Conversa com arte** ..... 164  
 • Experimentando ser vlogueiro

Capítulo

**6** **Quando se pode ser o outro**

**Leitura 1 Texto teatral** ..... 166  
 • "O Dragão Verde", de Maria Clara Machado

**Se eu quiser aprender mais** ..... 171  
 • O espaço

**Falando sobre a nossa língua** ..... 173  
 • Adjunto adnominal e complemento nominal  
 • Adjunto adnominal  
 • Complemento nominal

**Leitura 2 Texto teatral** ..... 185  
 • "O burguês ridículo", de Molière (adaptação de Guel Arraes)

**Textos em conversa** ..... 189  
 • Artigo científico "2.1 Critérios para a elaboração do figurino"

**Nosso texto teatral na prática** ..... 193

**E se a gente encenasse nossa peça teatral?** ..... 196

**Fora da caixa** ..... 197  
 • Direito ao teatro

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 200

**Capítulo**

**7 Falar para muita gente**

**Leitura 1 Palestra** ..... 201

- “Menos emoção e mais razão”

**Leitura 2 Seminário** ..... 206

- “Projeto de engenharia”

**Se eu quiser aprender mais** ..... 210

- O paralelismo sintático

**Falando sobre a nossa língua** ..... 212

- Orações coordenadas
- Orações coordenadas assindética e sindética

**Textos em conversa** ..... 217

- Reportagem de divulgação científica  
“O lixo da moda”

**E se a gente pesquisasse um tema importante?** ..... 221

**Nosso seminário na prática** ..... 223

**Fora da caixa** ..... 231

- Mais uma oportunidade para divulgar nosso conhecimento

**Minha canção** ..... 269

- “Sem medo”, de Mahmundi
- Criação de vídeo sobre a canção e sobre a intervenção realizada

**Apêndice** ..... 274

**Bibliografia comentada** ..... 278

**Capítulo**

**8 Viajar é preciso**

**E se a gente conhecesse lugares muito legais?** ..... 234

**Leitura 1 Relato de viagem** ..... 238

- “Vanita e Sandip”, de Teté Ribeiro

**Leitura 2 Relato de viagem** ..... 242

- “Viagem de um naturalista ao redor do mundo”, de Charles Darwin

**Se eu quiser aprender mais** ..... 245

- Várias formas de descrever

**Falando sobre a nossa língua** ..... 248

- Derivação e composição
- Radical, afixo e desinência
- Derivação
- Composição

**Meu relato de viagem na prática** ..... 258

**Textos em conversa** ..... 262

- Fotografia documental de Steve McCurry
- Fotos da mostra “A periferia narrada pelos periféricos”

**Fora da caixa** ..... 265

- Divulgando minha região

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 268

## Minha canção

### BNCC em foco

CG: 2, 3, 4, 5, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 3, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF67LP12, EF67LP20, EF67LP21 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

É muito importante que os estudantes saibam que o gênero textual **letra de canção** pressupõe um acompanhamento musical. A música – neste caso, uma canção – é uma forma de arte que tem especificidades; ela não deve ser confundida com um poema, texto feito para ser lido ou declamado (e não cantado). Como uma canção é produzida para ser cantada, é essencial que os estudantes a ouçam, pois a melodia traz uma série de informações subjetivas que interferem na interpretação que fazemos da letra de uma canção, por isso é tão importante o trabalho interdisciplinar com o professor de Arte. Ele é um especialista e pode contribuir para a análise dessa linguagem: a música. Planeje com ele, com antecedência, um trabalho com as seções **Minha canção**, que abrem e fecham todos os volumes desta coleção. Em um cenário ideal – que precisa ser combinado com a coordenação da escola – o professor de Arte precisa estar presente nas aulas em que essa seção for desenvolvida. Será ele que, como especialista, conduzirá a análise da melodia composta para a canção. Ele poderá pedir, por exemplo, aos estudantes que identifiquem instrumentos musicais e falem sobre o ritmo que ouvem. Depois, você pode associar os versos à melodia. Caso não seja possível um trabalho interdisciplinar com Arte e você precise conduzir a aula sozinho, peça àqueles que sabem tocar instrumentos musicais que se preparem para fazê-lo enquanto os demais cantam os versos. Esses estudantes devem utilizar as cifras indicadas nas letras.

Os acordes estão simplificados e seguem as tonalidades das músicas originais.

A canção estudada nesta seção é uma espécie de apelo para que as pessoas respeitem e valorizem as individualidades, a alteridade, reconhecendo que todos têm

Continua

## Minha canção

A letra de canção reproduzida a seguir foi composta pela cantora e multi-instrumentista paraense Camila Barbalho (1989-). Em 2016, a artista participou do álbum **Temperança**: um manifesto contra o ódio, que reúne canções cujas letras defendem a tolerância e o respeito às opiniões diferentes. Conheça “O outro”.

### O outro

INTRO: A A7M D7M Dm6 A

A D7M  
O outro gosta do que gosta, e com convicção

C#m E7  
O outro também pode cair em contradição

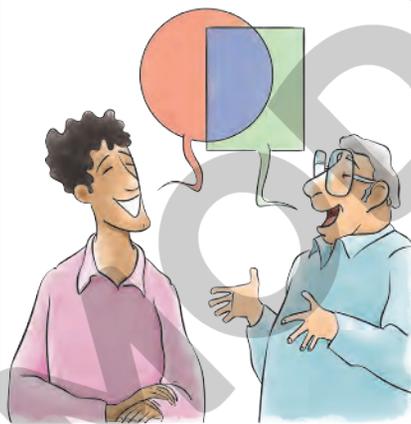
A D7M  
O outro também acha que seu Deus é de verdade

C#m E7  
O outro tem sua própria versão de felicidade

F#m A  
O outro tem vontade e manda no próprio nariz

Bm C#7  
O outro também quer o que acha bom pro seu país

F#m A  
O desejo do outro não é coisa de doente



G C#7  
O outro não é burro porque pensa diferente

D Bm E  
Enxergar, tocar, deixar ser

D Bm E  
Abraçar, tolerar, entender

A E/G# D7M Dm6  
Afinal, não somos nós o outro de alguém? (4x)

A D7M  
O outro tem seus medos, chora às vezes, quer carinho

C#m E7  
A vida do outro também guarda seus espinhos

ILUSTRAÇÕES: VICENTE MENONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### 12

#### Continuação

particularidades. Esse tema dialoga principalmente com a CG 9, que destaca a importância de o sujeito se perceber dentro da diversidade humana, reconhecendo suas emoções e também respeitando e acolhendo o outro, dotado de identidade própria – e não uma extensão do eu.

O tema desta produção da compositora Camila Barbalho servirá de ponto de partida para a produção de um vídeo cultural, em que os estudantes apresentarão sugestões de outras canções que também defendem uma relação mais harmoniosa entre as pessoas ou, para ampliar a possibilidade de mobilização dos repertórios já construídos, que propõem comportamentos que favoreçam a saúde mental. A atividade explora habilidades ligadas à curadoria: seleção de conteúdos e informações diversos e difusos e sua reorganização. Envolve também habilidades de leitura e produção de texto e permite o compartilhamento de gostos e interesses dos estudantes.



**A** **D7M**  
O outro também erra, e desse erro se ressentido

**C#m** **E7**  
Também dói no outro aquilo que dói na gente

**F#m** **A**  
O outro tem bagagem, tem amores, tem história

**Bm** **C#7**  
Tem dias que o outro não aguenta suas memórias

**F#m** **A**  
O outro não é necessariamente alguém ruim

**G** **C#7**  
O outro pode ter muito de você e de mim

**D** **Bm** **E**  
Conversar, sorrir, receber

**D** **Bm** **E**  
Escutar e reconhecer

**A** **E/G#** **D7M** **Dm6** **A**  
Afinal, não somos nós o outro de alguém? (4x)

O OUTRO. Intérprete: Camila Barbalho. Compositora: C. Barbalho.  
In: TEMPERANÇA: um manifesto contra o ódio. Intérprete: Camila Barbalho. São Paulo: Scream & Yell, 2016. 1 CD, faixa 1.



Reprodução da capa do CD, ilustrado pelo cartunista paranaense Alberto Benett.

REPRODUÇÃO/SELO SCREAM & YELL

### Etapa 1 Analisando a letra da canção

Após ouvirem a canção “O outro”, reflitam sobre esse trabalho. Para realizar essa reflexão, guiem-se pelas seguintes questões:

1. Em vários versos da letra, a compositora empregou o advérbio *também*, como ocorre em “O outro *também* pode cair em contradição”. Na sua opinião, qual é a importância desse advérbio para a construção do sentido da letra da canção?
2. O que o eu lírico defende no verso “O outro também acha que seu Deus é de verdade”?
3. Como você interpreta o verso “Afinal, não somos nós o outro de alguém?”
4. Nos versos 9, 10, 20 e 21, o eu lírico recomenda a adoção de comportamentos por meio do uso de alguns verbos. Na sua opinião, qual deles é o mais importante quando se pensa em uma sociedade tolerante, que convive sem ódio, que admira a diferença como elemento que enriquece as relações humanas? Por quê?

1 a 4. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.



#### Biblioteca cultural

O álbum virtual **Temperança: um manifesto contra o ódio** (2016) nasceu de uma iniciativa do cantor e compositor sul-mato-grossense Dary Jr., integrante da banda Dario Julio & Os Franciscanos. O projeto dessa coletânea musical, que tem como princípio a defesa da coexistência pacífica, contou com vários artistas do chamado circuito alternativo musical. Ouça a canção “O outro”, que abre o álbum, na internet ou em *streaming* de música.

## Orientações didáticas

**Questões 1 a 4** – Sugerimos que os estudantes formem grupos para realizar a discussão; a intenção é levá-los a perceber que, ao mesmo tempo em que destaca a diferença, a letra sugere que há muito em comum entre as pessoas e que, baseados nas próprias experiências, todos nós somos capazes de compreender os outros. Também é interessante que percebam que, embora defenda a multiplicidade de opiniões e a tolerância, a compositora não abre mão de princípios como o respeito aos direitos humanos. Chame a atenção para o fato de que os versos da canção defendem, por exemplo, a tolerância religiosa.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Se você tiver turmas numerosas, com mais de 45 estudantes, deverá aumentar o número de integrantes dos grupos. Caso seja preciso, forme um ou mais grupos com seis estudantes e amplie o número de canções para que todos possam participar. Sugerimos que a seleção da canção (questão 1) seja feita como lição de casa.

O processo de validação é uma boa oportunidade para os estudantes negociarem pontos de vista. Caso note a indicação de canções que divulguem valores questionáveis – produções, por exemplo, que divulguem o consumismo e a ostentação de bens materiais como único meio de alcançar a felicidade – problematize a escolha junto ao grupo, levando-os a refletir sobre os impactos desses ideais para a coletividade.

## Minha canção

### Etapa 2 Preparando e produzindo os vídeos culturais

A canção “O outro” leva aos ouvintes uma mensagem sobre como deveríamos nos relacionar socialmente. Você conhece outras canções que também têm o objetivo de sugerir boas formas de convívio ou comportamentos saudáveis e republicanos, que contribuam para a nossa saúde mental e nos tornem pessoas melhores e mais felizes?

Nesta atividade, que será realizada em grupos, vocês devem preparar uma lista com cinco sugestões de canções, apresentá-las em um vídeo cultural e tecer comentários apreciativos sobre elas.

- 1 Selecione uma canção e apresente-a aos demais, que validarão ou não a escolha considerando sua coerência com o critério estabelecido. Procure selecionar uma canção de que, de fato, goste. Essa é uma oportunidade para você mostrar aos seus colegas seus gostos e interesses.
- 2 Depois da validação dos outros membros do grupo, realize uma pesquisa, em fontes confiáveis, para obter informações sobre:
  - compositores e intérpretes da canção;
  - data de composição;
  - álbum de que faz parte;
  - características de sua melodia (instrumentos em destaque, por exemplo);
  - curiosidades etc.
- 3 Com a pesquisa finalizada, escreva seu comentário pessoal. Nele, você deve fazer uma breve análise da letra da canção – e, eventualmente, da melodia que a acompanha –, justificar sua escolha e apresentar os dados pesquisados.
- 4 Leia para seu grupo o comentário que você produziu. Vocês devem verificar se os textos estão claros e oferecem informações interessantes e consistentes. Se for preciso, reformulem parte dos textos.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



- 5 Quando todos os comentários estiverem prontos, vocês devem utilizar um celular para filmar a apresentação. Cada um deve apresentar sua canção.
- 6 Se for possível, estudem e decorem o texto antes da gravação ou escrevam seu texto em uma folha que será colocada perto do celular para ser lida de forma natural, com ritmo e altura adequados e palavras articuladas com clareza. Gestos e expressões faciais podem contribuir para que a apresentação pareça mais espontânea.
- 7 Evitem que o suporte em que está anotado o texto apareça no vídeo. Cuidem também da luz e do cenário que aparecerá ao fundo da tela.
- 8 Lembrem-se de que o primeiro apresentador deve explicar o conteúdo do vídeo, isto é, expor a proposta que levou à confecção da lista de canções, e o último deve criar um encerramento, despedindo-se do espectador que está assistindo.
- 9 Utilizem um programa de edição de vídeos para inserir trechos das canções entre os comentários. Assim, vocês poderão não apenas citar as produções, mas também mostrá-las ao público, que conhecerá outros elementos que compõem uma canção, como a melodia, os arranjos, a voz dos intérpretes etc.

### **Etapa 3** Compartilhando os vídeos culturais

Os vídeos serão postados no *blog* da turma. Acessem-no para conhecer o conjunto de sugestões de seus colegas de classe.



VICENTE MENDONÇA/RIO UNO DA EDITORA

## **Orientações didáticas**

**Etapa 3** – Se houver uma sala de informática (ou espaço similar) na escola ou outros equipamentos disponíveis, você pode trocar a filmagem com celular pela gravação das falas usando programas para videoconferência, por exemplo. Há possibilidade, ainda, de substituir a filmagem pela leitura diante da turma, no caso de não haver equipamentos disponíveis.

Oriente os estudantes a compartilhar com os amigos e familiares o *link* de acesso ao *blog*. Peça a eles que regularmente acessem o *blog* para acompanhar os comentários e respondê-los. Esse momento é importante para que eles analisem como foi a recepção do público em relação aos vídeos produzidos.

Leia sobre nossa proposta de trabalho para os gêneros digitais na introdução do MP. Nela também explicamos a importância de a turma dispor de um *blog* para postar seus trabalhos.

## CAPÍTULO 1

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 4.

CEL: 2 e 5.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

**Questões 1 a 3** – Conduza a discussão das questões de antecipação de modo a muitos estudantes levantarem hipóteses. Após a leitura, volte a perguntar à turma se uma ou mais hipóteses foram confirmadas total ou parcialmente. Se necessário, explique aos estudantes que ressaca é o movimento violento das ondas do mar causado pelo vento, que faz com que elas cheguem à costa com grande força. Sugerimos uma primeira leitura silenciosa para que os estudantes se familiarizem com a narrativa e possam lidar mais intimamente com os sentimentos que ela desperta. Em seguida, você pode formar duplas, dividir a narrativa em duas partes (uma anterior ao resgate do dugongo e outra posterior) e pedir a cada estudante da dupla que a apresente, oralmente, ao outro. Esse exercício vai ajudá-los a resolver dúvidas relativas à compreensão do texto. No final, antes de iniciar as atividades, promova a leitura em voz alta. Faça a leitura do primeiro parágrafo cuidando para que seja fluente e expressiva, explorando entonação, ritmo, pausas etc. Em seguida, selecione alguns voluntários para alternar a leitura dos parágrafos seguintes. Observe junto com os estudantes como a entonação e o ritmo da leitura podem contribuir para explorar o aspecto misterioso e fantástico da narrativa. Repita essa estratégia sempre que for possível.

## CAPÍTULO

# 1

## Quando o mundo fica estranho

Quase sempre usamos a palavra *fantástico* para dizer que algo é ótimo, admirável. Mas esse termo também está relacionado à fantasia. Nos estudos de Literatura, é usado quando há mistura do real com o imaginário, muitas vezes causando estranhamento.

### Leitura 1 CONTO FANTÁSTICO

Você vai ler uma história que envolve um dugongo. Discuta com seus colegas. 1 a 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1. Você já tinha ouvido falar desse animal?
2. Que tipo de situação poderia ser narrada em uma história que conta com um elemento fantástico e dá destaque a um dugongo?
3. Você sabe o que é *ressaca*? O título o ajuda a antecipar algo da narrativa?

Agora, leia o conto e veja se algumas de suas hipóteses foram confirmadas.



Dugongo se alimentando de algas marinhas em Vanuatu, na Oceania.

Recriminação: reprovação, censura.

16

### A ressaca

A casa número dezessete era mencionada apenas em voz baixa pelos vizinhos. Conheciam bem os frequentes sons de gritaria, portas batendo e objetos quebrando. Mas numa abafada noite de verão, outra coisa aconteceu, algo bem mais interessante: a aparição de um grande animal marinho no gramado em frente à casa.

No meio da manhã, todos os vizinhos já haviam notado a misteriosa criatura de respiração suave. Naturalmente, a cercaram para olhar melhor.

“É um dugongo”, disse um garotinho. “O dugongo é um mamífero herbívoro raro e em extinção que vive no oceano Índico, da ordem *Sirenia*, família *Dugongidae*, gênero *dugong*, espécie *D. dugon*.”

Mas nada daquilo explicava como ele havia chegado naquela rua, que ficava a pelo menos quatro quilômetros da praia mais próxima. Fosse o que fosse, os vizinhos estavam bem mais preocupados em cuidar do animal enalhado, com baldes, mangueiras e toalhas molhadas, como haviam aprendido com os salvadores de baleias na TV.

Quando o jovem casal que vivia no número dezessete enfim surgiu para ver a cena, com olhos turvos e confusos, o primeiro impulso deles foi de raiva e **recriminação**. “Você está de brincadeira?”, gritavam um para o outro, e também para alguns vizinhos. Mas essa reação logo deu

lugar a um espanto silencioso quando se deram conta do absurdo da situação. Não havia nada que pudessem fazer a não ser ajudar no trabalho de resgate, ligando os irrigadores e chamando um serviço de emergência apropriado, se é que isso existia (questão que eles debateram longamente, sem paciência, um tirando o telefone da mão do outro).

Enquanto aguardavam os especialistas, os vizinhos se revezaram em afagar e confortar o dugongo, falando com seu olho de lento piscar – que lhes parecia estar tomado por uma tristeza profunda –, colocando o ouvido contra sua pele quente e molhada para ouvir baixinho e distante, mas ainda assim indescritível.

A chegada do caminhão de resgate foi uma interrupção quase indesejável, com luzes laranja piscantes e operários de macacões amarelo-fosforescente ordenando que todos saíssem de perto. A eficiência deles era impressionante: tinham até um tipo especial de guindaste e uma banheira grande o bastante para acomodar um mamífero de alto-mar dos grandes. Em questão de minutos já haviam transportado o dugongo para o veículo e ido embora, como se lidassem com esse tipo de problema a todo instante.

Naquela noite os vizinhos ficaram impacientes, **zapeando** pelos canais de notícias atrás de alguma menção ao dugongo. Não encontrando nada, concluíram que o fato não era tão notável quanto a princípio pensaram. O casal do número dezessete voltou a discutir, desta vez sobre o concerto do gramado. A grama que ficara sob o dugongo estava agora inesperadamente amarela e morta, como se a criatura tivesse ficado ali por anos, e não por horas. Aí a discussão se voltou para algo totalmente diferente e um objeto, talvez um prato, **estilhaçou-se** na parede.

Ninguém viu o garotinho, com uma enciclopédia de **zoologia** marinha na mão, sair pela porta da frente de casa, andar até a marca do dugongo e deitar no meio dela, os braços para o lado, olhando para as nuvens e as estrelas, esperando que ainda demorasse até seus pais notarem que ele não estava no quarto e saírem bravos e gritando. E como foi curioso quando eles enfim apareceram, sem fazer barulho, com delicadeza. Como foi estranho que a única coisa que ele sentiu foram mãos carinhosas erguendo-o e levando-o de volta para a cama.

TAN, Shaun. **Contos de lugares distantes**. Tradução Érico Assis. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 37-38.



**Zapeando:** mudando de canal sem parar.

**Estilhaçou-se:** arrebentou-se, espatifou-se.

**Zoologia:** parte da biologia que estuda os animais.

### De quem é o texto?



COLIN MCPHERSON/CORBIS/GETTY IMAGES

Shaun Tan em foto de 2011.

**Shaun Tan** (1974-) nasceu na Austrália e é escritor e ilustrador. Sua carreira começou quando ele ainda era adolescente e fazia ilustrações sobre temas políticos e sociais. Mais tarde, passou a ilustrar os livros que ele mesmo escrevia para crianças e a trabalhar como desenhista em estúdios cinematográficos. O tema de muitas das obras de Shaun Tan baseia-se no fato de ele achar que a realidade cotidiana, ao ser observada atentamente, pode parecer bastante estranha.



### Biblioteca cultural

Conheça e acesse o *site* (em inglês) de Shaun Tan: <http://shauntan.net>. Acesso em: 27 abr. 2022.

## Orientações didáticas

**Biblioteca cultural** – Caso haja a possibilidade, faça uma parceria com o professor de Língua Inglesa para uma atividade interdisciplinar de exploração do *site*. Ele pode explorar o conteúdo disponível, fazendo uso de estratégias de leitura e ajudando os estudantes a reconhecer relações entre o que observam – ilustrações com caráter fantástico, por exemplo – e o conto “A ressaca”.

## Orientações didáticas

### Desvendando o texto – Questão 2

– Explique aos estudantes que, embora não esteja explícito, a história se passa na Austrália, lugar onde vive o escritor. O Oceano Índico banha o oeste do país.

**Questão 3** – Os estudantes devem, nessa questão, conseguir recolher o maior número de informações a respeito da família e da possível rotina do menino na história. Eles podem considerar que as repetidas brigas entre os pais são motivo de angústia ou fonte de solidão e que o inusitado aparecimento do dugongo, aparentemente, operou alguma mudança. Peça aos estudantes que avaliem as hipóteses levantadas, recorrendo sempre a trechos do conto que possam confirmá-las.

1a. É possível saber que é formada por um casal jovem e uma criança e que o casal, frequentemente, discutia e quebrava objetos, fazendo muito barulho.

1b. Os vizinhos da casa, o dugongo e os especialistas em resgate que vieram buscá-lo.

2b. Com base no que haviam visto na TV sobre salvamento de baleias, eles usaram baldes, mangueiras e toalhas molhadas, além de afagar e confortar o animal enquanto esperavam os especialistas em resgate.

### DESVENDANDO O TEXTO

2a. Um garotinho que se aproximou do grupo que estava observando o animal.

- O conto tem como espaço o gramado de uma casa de número dezessete.
  - Pela leitura do texto, o que é possível saber sobre a família que morava nessa casa?
  - Quais são os outros personagens do conto?
- Um dugongo apareceu no gramado da casa dezessete.
  - Quem identificou o animal?
  - Quais ações dos vizinhos procuraram garantir o bem-estar do dugongo?
  - Como os donos da casa agiram em relação ao animal?
- A princípio, a breve presença do dugongo no gramado parece não ter alterado a vida na casa de número dezessete.
  - O que leva a essa conclusão?
  - Como o leitor percebe que o garotinho que identificou o dugongo morava na casa?
  - Como você imagina que era a vida desse menino? Por quê?
  - Em sua opinião, o que fez o menino sair de casa para se deitar no local onde antes estava o animal?
- O final da narrativa revela que a presença do dugongo não foi o acontecimento mais incomum e surpreendente naquele dia.
  - Quem levou o menino de volta para a cama? **4a. Os pais dele.**
  - Qual foi a grande surpresa do menino? **4b. Ele ter sido tratado com carinho pelos pais.**
- A reação do garotinho, no final da narrativa, revela que o conto pode estar falando de um problema comum em nossa sociedade. Qual seria ele? **5. A falta de cuidado de pais e responsáveis para com as crianças.**
- Na sua opinião, o texto traz uma mensagem de esperança ou pessimismo? Por quê?

**6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que há uma mensagem de esperança no conto, que termina com o menino recebendo carinho dos pais, fato incomum até então, porém de impacto positivo para o personagem.**

2c. A princípio, eles sentiram raiva e tiveram reações explosivas e agressivas. Depois, ligaram os irrigadores e chamaram o serviço de emergência apropriado.

3a. O fato de que, após a retirada do animal, o casal logo voltou a discutir.

3b. O garotinho que saiu da casa à noite carregava uma enciclopédia de zoologia marinha, o que explica o conhecimento que permitira, mais cedo, a identificação do animal.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem hábitos ligados ao saber sobre o animal. Alguns, provavelmente, conseguirão fazer outras inferências, embasados no fato de o menino viver em uma casa marcada pelos gritos dos pais e de ser “estranha” a delicadeza com que foi levado para dentro da casa.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a presença do dugongo trouxe algo diferente para a vida do menino e que isso parece tê-lo agradado.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

## COMO FUNCIONA UM CONTO FANTÁSTICO?

Para refletir sobre as características de um conto fantástico, continue respondendo a questões sobre “A ressaca”.

1. As narrativas apresentam cinco elementos básicos: espaço, tempo, personagens, narrador e enredo. O enredo – sequência de ações de uma narrativa – é formado por quatro partes:
  - **situação inicial:** introduz os personagens e o contexto das ações, como o tempo e o lugar em que ocorrem;
  - **conflito** ou **complicação:** apresenta o desenvolvimento das ações que alteram a situação inicial;
  - **clímax:** corresponde ao momento de maior tensão;
  - **desfecho:** apresenta o resultado do conflito.Que fato desestabiliza os acontecimentos, isto é, dá início ao conflito nesse conto?
2. O enredo do conto é constituído de uma história principal e outra que, encaixando-se nela, contribui decisivamente para seus acontecimentos.
  - a) Considerando apenas a história do dugongo, qual é o clímax da narrativa? E o desfecho?
  - b) E quais são o clímax e o desfecho considerando a história do menino?
3. O enredo de “A ressaca” narra um fato inusitado, estranho.
  - a) Por que era surpreendente que o dugongo aparecesse no gramado da casa dezoito?
  - b) Na sua opinião, alguma parte do texto apresenta uma explicação ou justificativa para esse evento surpreendente?
  - c) Não demorou muito para que a situação do dugongo fosse resolvida. Que informações sugerem que a presença de um animal como esse no gramado de uma casa não deveria ser vista como algo anormal ou incomum?

1. O surgimento de um animal marinho em extinção que aparece no gramado da casa dezoito.

2a. O clímax é o momento em que o dugongo parece sentir profunda tristeza e o desfecho é a retirada dele do gramado pelo caminhão de resgate.

2b. O clímax é o momento em que o menino deita na grama, e o desfecho, o retorno dele para casa, levado pelas mãos carinhosas dos pais.

3a. Porque se trata de um mamífero em extinção, muito raro e que vive no Oceano Índico, e a casa estava a cerca de quatro quilômetros da praia.

3b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que não há explicação para o acontecimento. É provável que alguns deles comentem o título, sugerindo que uma ressaca poderia explicar o evento, mas problematizem essa solução dada a distância entre o mar e a casa.

3c. O fato de os especialistas em resgate terem retirado o animal do gramado como se fizessem isso com frequência, sem grandes dificuldades, tendo, para tanto, um guindaste e até uma banheira para acomodá-lo. Além disso, não havia notícias sobre o fato na televisão, como se não fosse notável.

## Orientações didáticas

**Como funciona um conto fantástico? – Questão 1** – Verifique se não há dúvidas a respeito da estrutura da narrativa. Os elementos básicos da narrativa foram estudados no Capítulo 5 do volume do 6º ano desta coleção.

**Questão 3** – Ajude os estudantes a perceber o aspecto “fantástico” do conto “A ressaca”, mostrando que, em um contexto que parece o da vida real, surge inesperadamente uma situação que foge do que é racional, lógico, criando um efeito de estranhamento. Não apenas a presença do dugongo, mas também a reação a ele – o resgate rápido e a ausência de notícias – provocam certa surpresa ou inquietação no leitor.

### Biblioteca do professor

MARÇAL, Marcia Romero. A tensão entre o fantástico e o maravilhoso.

**Revista FronteiraZ**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-8, set. 2009. Disponível em: [https://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros\\_antteriores/n3/download/pdf/tensao.pdf](https://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_antteriores/n3/download/pdf/tensao.pdf). Acesso em: 26 maio 2022.

Caso deseje conhecer critérios formais nos quais se embasam os críticos para estabelecer os limites do gênero **fantástico**, sugerimos a leitura desse artigo da professora Marcia Romero Marçal.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **conto** é uma narrativa breve, geralmente construída em torno de um acontecimento principal. Dependendo do assunto e das características, os contos são classificados como fantásticos, de amor, de humor, de ficção científica, de terror, entre outros.

Nos **contos fantásticos** há um fato inusitado, improvável e estranho, que interfere no mundo real que está sendo apresentado, sem que seja explicado ao leitor. Algumas narrativas fantásticas apresentam uma crítica a comportamentos sociais.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 6.

CEL: 2 e 5.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

Promova algumas especulações a respeito do assunto tratado no conto a partir do título “Quadros em movimento”. Peça aos estudantes que realizem uma leitura silenciosa e verifiquem se suas expectativas corresponderam ao enredo desenvolvido. Após essa etapa, oriente a leitura do texto em voz alta, retomando os aspectos de prosódia trabalhados na **Leitura 1**. Caso os estudantes se interessem pela expressividade na leitura, sugira que criem uma ou mais formas de ler o mesmo parágrafo e discuta os diferentes efeitos de sentido produzidos por esses caminhos.

## Leitura 2 CONTO FANTÁSTICO

Conheça mais um conto fantástico. “Quadros em movimento” foi escrito pela autora cearense Lourdinha Leite Barbosa.

### Quadros em movimento

A mala voltara quase vazia, mas a mente, repleta. Visitara museus, bibliotecas e livrarias. O pequeno quadro, presente de um amigo, foi acomodado entre os inúmeros que pendiam assimetricamente da parede da sala.

Encontrar um espaço, ali, era quase impossível. Afastou-se para ver o resultado e teve a impressão de que algo se movera. Aproximou-se com medo de que fosse um inseto. Não viu nada. Os quadros mais antigos se alargaram e forçaram os mais recentes a se comprimirem. Nesse empurra-empurra, alguns se inclinaram. Ingrid percebeu um leve rumor e recolocou-os em seus lugares. As cinco mulheres de branco que se dirigiam às suas casinhas, no quadro de moldura negra, assustaram-se com o movimento e apressaram o passo.

A luz atravessou a janela e pousou sobre o quadro em que uma moça caminhava por uma rua ensolarada. Ela estancou, largou a cesta que mantinha encostada ao quadril e rodopiou sobre o calçamento irregular.

Ingrid pôs um CD de Chico Buarque e iniciou uns passos de dança. As pessoas do quadro em tons vermelho e negro, que observavam uma festa popular, voltaram-se e a aplaudiram com entusiasmo. Sem perceber o que se passava na parede de sua casa, Ingrid apanhou as ilustrações que trouxera do Museu d’Orsay e estendeu-se no sofá, abaixo do quadro em que um pintor fazia seu autorretrato. O pintor abandonou palhetas e tintas, debruçou-se sobre a moldura e passou a observar, junto com ela, as reproduções.

Um forte sopro de vento alçou as cortinas e avivou as figuras de todos os quadros. As três mulheres que conversavam, ao lado de grandes cestos cheios de conchas, despiram suas longas saias, retiraram os panos da cabeça e correram, numa nudez branca, em direção ao mar. Ao mesmo tempo, as pessoas do quadro abaixo, que caminhavam com tranquilidade ao lado do Sena, puseram-se a correr confusas em diferentes direções. Já não obedeciam aos limites impostos pelas molduras. Aprisionadas no tempo, não sabiam para onde ir ou o que fazer. Atônitas, descobriam um novo mundo.



VICENTE MEDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



O conto “Quadros em movimento” foi incluído na coletânea **O cravo roxo do dia-bo**, organizada pelo escritor Paulo Salgueiro, a qual reúne contos, fragmentos de romance e poemas da literatura fantástica produzida no Ceará. Você pode ler algumas resenhas desse livro na internet.

Uma mulher, que parecia ter saído de uma revista de modas da década de cinquenta, falou num bom francês para um enorme galo que se mantinha parado: Por que você não se move? O galo mexeu a cabeça e respondeu em português: Estou nesta posição desde 1972, não consigo mexer as pernas.

De repente, formou-se um grande círculo e reclamações de toda ordem foram ouvidas em diferentes línguas, mas todos se entendiam: “Fui paralisada enquanto caminhava para casa”, “Estou há anos sem tomar banho”, “Não sei o que foi feito da minha família”, “Nem pudemos entrar em casa, depois da festa de Iemanjá”, “Quantos anos se passaram? Estou jovem e minha filha deve estar velha”, “Por que fomos aprisionados?”, “Eu nunca terminei meu autorretrato. Temos que fazer alguma coisa”.

Durante a confusão uma moldura caiu. Ingrid levantou-se atordoada. Estava mesmo precisando descansar, suas pernas pareciam não lhe pertencer. Apanhou o quadro e, ao colocá-lo de volta, parou perplexa: sua parede estava coberta de molduras, cujas telas não tinham qualquer vestígio de tinta.

BARBOSA, Lourdinha Leite. Quadros em movimento. **Blog A arte de engolir palavras**, 20 abr. 2009. Disponível em: <http://lourdinhalb.blogspot.com/2009/04/quadros-em-movimento.html>. Acesso em: 5 abr. 2022.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

### 1. A protagonista voltou de uma viagem à França.

- a) Qual é o nome de um dos museus que visitou? **1a. Museu d’Orsay.**  
b) Releia a frase a seguir, que inicia o conto.

A mala voltara quase vazia, mas a mente, repleta.

Com base nesse trecho, responda: que tipo de viagem a personagem fez?

- c) O interesse de Ingrid pela arte parece ter surgido nessa viagem em particular? Explique sua resposta.  
d) É correto afirmar que apenas a arte estrangeira agradava a ela? Justifique. **1d. Não. Uma das obras na parede retrata algo relativo à festa de Iemanjá, um orixá (divindade) de origem nigeriana, mas bastante cultuado no Brasil, sendo, provavelmente, uma pintura nacional.**



### Biblioteca cultural

O Museu d’Orsay fica em Paris. A construção onde funciona o museu é uma antiga estação ferroviária, que foi fechada em 1973.

Suas coleções reúnem pinturas e esculturas produzidas na segunda metade do século XIX e início do século XX.

Você pode conhecer o acervo no *site* oficial do museu (em francês). Disponível em: [www.musee-orsay.fr/fr](http://www.musee-orsay.fr/fr). Acesso em: 24 maio 2022.

### De quem é o texto?



Lourdinha L. Barbosa em foto de 2016.

**Lourdinha Leite Barbosa** é mestre em Literatura Brasileira, professora universitária e membro da Academia Cearense de Letras. Suas produções englobam ensaios, poemas e contos, e são estes últimos que têm despertado mais interesse da crítica e dos leitores.

**1c. Não. Já havia muitos quadros na parede de sua residência, o que revela um gosto antigo por arte.**

## Orientações didáticas

**Biblioteca cultural** – No *site* do Musée d’Orsay, com o título “Les expositions”, há vídeos curtos mostrando cenas relativas à organização e à manutenção das exposições. Você e/ou o professor de Arte podem aproveitar para conversar com os estudantes sobre a profissão de museólogo. Se houver um museu que exponha obras artísticas em sua cidade ou perto dela, considere também a possibilidade de fazer uma visita e entrevistar um profissional responsável pela curadoria ou pelo serviço educacional. No retorno para a escola, vocês podem discutir as diferentes obras disponíveis, sua organização no espaço, a presença ou não de textos explicativos, a presença do público, o tipo de curadoria feita, entre outros aspectos que possam familiarizar os estudantes com esse ambiente.

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto – Questão 5** – Propomos uma atividade rápida, que contribuirá para que a turma amplie seu repertório de opções para títulos. Sugerimos que você peça a todos os estudantes que leiam seus títulos. Provavelmente, a própria reação da turma indicará os títulos mais interessantes. Se for necessário, intervenha para indicar alguma incoerência.

Antes de iniciar a próxima seção, sugerimos que você organize um painel de opiniões. Anote os títulos dos contos estudados em duas cartolinas e ofereça um pedaço pequeno de papel (preferencialmente papel adesivo) para cada estudante. Eles devem escrever um elogio ao conto preferido, convidando à sua leitura, e afixar nos quadros.

**Da observação para a teoria** – Pergunte aos estudantes se eles se interessaram pelos contos fantásticos e se têm curiosidade em conhecer outras obras do gênero. Se houver interesse, convide o bibliotecário para apresentar à turma algumas sugestões disponíveis na biblioteca da escola.

2. Os quadros na parede da residência são fundamentais para o estabelecimento do conflito.

- Qual é a situação inicial desse conto?
- Qual é o primeiro indício de que algo inusitado está acontecendo?
- Analise as várias ações dos personagens dos quadros. Que fatores levam esses personagens a começar a se mover?

3. A partir do quinto parágrafo, as emoções dos personagens retratados nos quadros começam a ser exploradas.

- Como você interpreta o trecho a seguir?

[...] Já não obedeciam aos limites impostos pelas molduras.

- Releia o parágrafo a seguir e responda: qual é a sensação comum à maioria dos personagens?

De repente, formou-se um grande círculo e reclamações de toda ordem foram ouvidas em diferentes línguas, mas todos se entendiam: “Fui paralisada enquanto caminhava para casa”, “Estou há anos sem tomar banho”, “Não sei o que foi feito da minha família”, “Nem pudemos entrar em casa, depois da festa de Iemanjá”, “Quantos anos se passaram? Estou jovem e minha filha deve estar velha”, “Por que fomos aprisionados?”, “Eu nunca terminei meu autorretrato. Temos que fazer alguma coisa”.

4. O conto fantástico pressupõe a dúvida do leitor sobre o que, de fato, ocorre.

- O que poderia explicar, racionalmente, o que está acontecendo?
- Que aspecto sugere que essa explicação não é suficiente?
- A situação vivida pela personagem tem um desfecho?
- Qual é o efeito dessa forma de construir o final?
- A narrativa é apresentada por um narrador em terceira pessoa. O que mudaria caso fosse Ingrid a narradora?

5. Agora, releia o título do conto.

### Quadros em movimento

A autora optou por um título que antecipa o motivo do conflito. Que título você criaria se desejasse um efeito de mistério?

#### Da observação para a teoria

Os **contos fantásticos** caracterizam-se por narrar histórias que ocorrem no mundo real, envolvendo personagens que são pessoas comuns, mas incluem situações que são ilógicas, gerando dúvida e perplexidade no leitor.

2a. A chegada de Ingrid em sua casa após uma viagem.

2b. A sensação da personagem de que algo se moveu na parede após ela ter pendurado um novo quadro entre os já existentes.

2c. São fatores externos, como a luz que atinge um quadro; os passos de dança da protagonista, que geram entusiasmo e aplauso; as ilustrações que a personagem observa deitada no sofá, que atraem a atenção do pintor em um dos quadros; e o sopro de um vento.

3a. Resposta pessoal. Os estudantes devem reconhecer que os personagens estiveram limitados ao cenário da pintura em que estavam inseridos, mas, a partir daquele momento, puderam ver o que estava fora do quadro.

3b. Os personagens sentem-se angustiados ao notar que estiveram aprisionados e que suas ações estavam suspensas.

4a. Pode-se pensar que a personagem, por estar muito cansada, teve um sonho ou delírio e que o narrador se refere a isso.

4b. O fato de haver telas sem tinta.

4c. Não. Quando a personagem recoloca o quadro que caiu, assustada, vê as telas sem tinta. Não se expõe o que acontece depois.

4d. Essa forma de construção mantém o suspense e surpreende o leitor, que não tem certeza quanto ao que, de fato, ocorreu.

4e. Ingrid não percebeu o que acontecia com os quadros na parede de sua casa, por isso não poderia relatar os movimentos. Consequentemente, o leitor teria a mesma surpresa da protagonista, sem saber o que havia se passado.

5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1. Segundo a artista, a criatura reúne um corpo que lembra o do leão-marinho e um rosto semelhante ao de uma senhora idosa. Influenciados pelo conto “A ressaca”, é possível que os estudantes também associem a criatura ao dugongo, considerando o formato de seu corpo.

## Textos em CONVERSA

A escultora e artista plástica Patricia Piccinini produz criaturas estranhas, associando características humanas a formas animais. Observe com atenção a escultura a seguir.

2. Uma relação de afeto, pois a criatura está deitada com a cabeça no colo do menino, que a abraça. Ambos estão tranquilos.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem a humanização da figura, o que contrasta com o aspecto aterrorizante normalmente visto nos monstros.



COURTESY OF THE ARTIST, AND TOLARNO AND ROSLYN OXLEY'S GALLERIES. PHOTOGRAPH BY GRAHAM BARING

PICCININI, Patricia. *The long awaited (A longa espera)*. 2008. 1 escultura, silicone, fibra de vidro, cabelo humano, madeira compensada, couro e roupas, 152 × 80 × 92 cm.

1. Para compor a criatura que está deitada no banco, a artista misturou diferentes figuras. Essa criatura parece com algo que você conhece?
2. Que relação parece existir entre o menino e a criatura? Por quê?
3. Algumas pessoas poderiam descrever a criatura deitada no banco como um monstro. Você concordaria com elas? Justifique sua resposta.
4. Segundo a artista, suas obras pretendem, entre outros objetivos, provocar a reflexão sobre preconceitos. Você vê alguma relação entre essa escultura e esse tema? Justifique.
5. Que relação você estabeleceria entre essa obra de Patricia e os contos fantásticos que acabou de estudar?

4 e 5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Investigue

As obras de Patricia Piccinini são expostas em várias partes do mundo e já estiveram no Brasil em 2015, em uma exposição organizada pelo Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Pesquise sobre a exposição na internet e escolha três obras que você considera mais impressionantes. Depois, anote no caderno os títulos e a justificativa para a sua escolha.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 7 e 9.

CEL: 2 e 5.

CELP: 1, 3, 4 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP49, EF67LP20 e EF67LP27.

## Orientações didáticas

A seção propõe a observação de relações intertextuais com base na orientação para o fantástico. Além disso, leva os estudantes a ampliar seu repertório ao conhecer a obra de uma escultora cujas produções, em geral, despertam o interesse de um público amplo. Sugerimos que você inicie a atividade comentando que Patricia Piccinini é uma artista hiper-realista, o que significa que suas obras se aproximam muito das figuras reais. Solicite aos estudantes que apontem aspectos que confirmem essa tendência. Eles podem mencionar a presença de muitos detalhes, a reprodução da textura da pele e dos fios de cabelo, entre outros aspectos. Além disso, podem indicar que a disposição dos personagens em um banco parece colocá-los em uma cena real, o que é reforçado pelo tamanho da obra. Complete dizendo que o hiper-realismo é um movimento artístico que também abrange a pintura e o desenho. Nesse caso, as obras são muito semelhantes a fotografias. Para conhecer trabalhos hiper-realistas de artistas brasileiros, faça uma busca em *sites* confiáveis por obras do escultor Giovanni Caramello.

Essa seção abre espaço para um trabalho interdisciplinar com Arte. Se for viável, combine previamente com esse colega uma aula conjunta, em que ele tratará – depois de os estudantes observarem autonomamente a escultura reproduzida – do conceito de arte realista e hiper-realista.

**Questão 4** – Ajude os estudantes a perceber que a obra cria uma relação harmoniosa entre indivíduos diferentes. Desse modo, defende o convívio pacífico, tolerante, em que as particularidades não são vistas como fatores de separação.

**Questão 5** – É provável que alguns estudantes se limitem à relação mais direta entre a obra e o conto “A ressaca” em função dos personagens. Ajude-os a perceber que a obra de Patricia apresenta as mesmas características do conto fantástico, uma vez que confronta o mundo real, representado pelo menino, com o irreal, representado pela figura estranha com que ele interage. Aceite outras respostas que apresentem coerência.

**Investigue** – Sugerimos que a pesquisa seja feita em casa. Depois, em sala, forme sextetos e peça que compartilhem suas escolhas e justificativas. Cada grupo deverá elaborar uma lista com as três obras que considerou mais impressionantes (na ordem da obra menos impactante à mais) a ser apresentada à turma por um dos componentes do grupo, escolhido por você posteriormente; por isso, todos devem ensaiar a fala. Neste *link*, os estudantes encontrarão algumas das obras da artista: <https://www.patriciapiccinini.net/a-exhibitions.php>. Acesso em: 26 maio 2022.

### BNCC em foco

CG: 3, 4 e 7.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 3 e 9.

Habilidade: EF67LP28.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes farão atividades para refletir acerca da verossimilhança, considerando três contextos diferentes: o realista, o fantasioso e o fantástico. Se preferir, a turma pode fazer as atividades em trios para que possam comentar suas impressões e aprofundar a reflexão com a colaboração dos pares.

**Questão 1** – Para ampliação da “biblioteca cultural” (ler sobre esse conceito no MP geral), sugerimos que você use um mapa-múndi (pode buscá-lo na internet) para mostrar a localização dos países em que se fala francês e as distâncias em relação ao Brasil. Explique aos estudantes que os países que falam a língua portuguesa formam uma organização internacional chamada Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e os que falam o francês formam a Organização Internacional da Francofonia (OIF). Entre os objetivos dessas organizações, estão a promoção da língua e o desenvolvimento de programas conjuntos para incentivar a educação e a pesquisa.

**Questão 1d** – Destaque que o interesse por estudar francês e a dificuldade financeira do narrador justificam o tipo de viagem que ele fez. Esse encaixe entre os fatos garante a verossimilhança da narrativa. Mesmo que tudo tenha sido inventado, o leitor tem a sensação de ler uma história verdadeira.

## Se eu quiser aprender MAIS

### O que é verossimilhança?

Os contos fantásticos misturam situações reais e situações irreais, mas, ainda assim, a história é aceita pelo leitor. Isso acontece porque os fatos narrados estão encaixados e há harmonia entre eles, criando uma impressão de verdade. Esse efeito é chamado de **verossimilhança** e é uma característica das narrativas em geral. Vamos estudar esse aspecto a seguir.

1. Leia o trecho de uma novela do escritor pernambucano Luís Carlos de Santana, conhecido como Luís Fulano de Tal.

Sou estudante de línguas, faço francês.

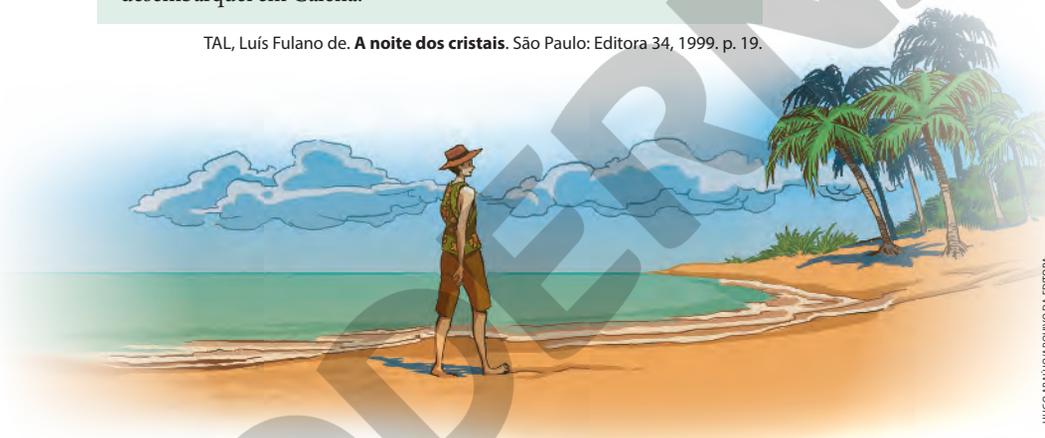
— Para saber bem uma língua estrangeira é necessária a convivência com seus nativos, dizia o professor. Como não posso passear na França e nem no Canadá, fui para Caiena nas **Guianas**. É mais barato, muito mais próximo e faz calor.

Sou professor, e assim, após quatro anos de uma economia de guerra, comprei as passagens. Tirei férias no trabalho e depois de cinco dias de viagem de ônibus e mais algumas horas de **tapuia**, desembarquei em Caiena.

TAL, Luís Fulano de. **A noite dos cristais**. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 19.

**Guianas:** trata-se, nesse caso, da Guiana Francesa, território subordinado à França, localizado no norte da América do Sul. Caiena é sua capital.

**Tapuia:** embarcação muito usada na região amazônica.



- a) Entre exercitar o francês na França, no Canadá e na Guiana Francesa, por que o narrador optou por esta última?
- b) No terceiro parágrafo, ele explica por que precisou fazer economia para viajar. Qual é o motivo?
- c) A maneira como ele viajou é coerente com as demais informações? Explique sua resposta.
- d) É possível saber se a situação narrada é real ou imaginária? O leitor tem a impressão de ser verdadeira?

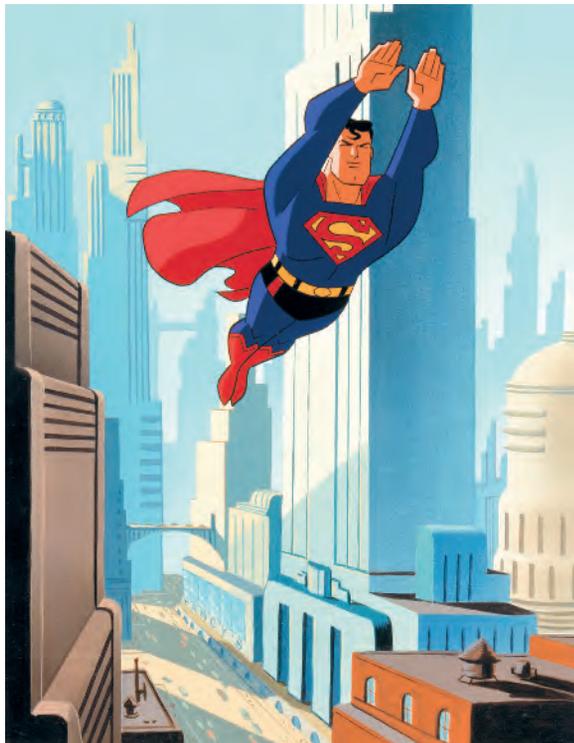
**1d.** Não é possível saber se é real ou imaginária, mas o leitor tem a impressão de se tratar de uma situação real.

**1a.** Por ser um local mais próximo do Brasil, mais quente e onde seria mais barato estudar.

**1b.** Por ele ser professor e não dispor de muito dinheiro.

**1c.** Sim, ele viajou muitas horas de ônibus e de barco, em vez de usar outros meios de transporte mais ágeis e caros.

2. Observe agora esta imagem do Superman, um personagem de HQs, desenhos animados e filmes.



WARNER BROS./EVERETT COLLECTION/AGB PHOTO LIBRARY/KEystone BRASIL

Reprodução de cena de **Superman: a série animada**, exibida de 1996 a 2000.

- a) O fato de o Superman voar pode provocar estranhamento em quem conhece esse personagem? Por quê?
- b) Que outras características impossíveis para um homem comum aparecem nas histórias do Superman?
- c) Que contexto foi criado para justificar os poderes do Superman, conferindo verossimilhança à história?
3. Agora, relembre a narrativa de “Quadros em movimento”.
- a) Quando os quadros se moveram pela primeira vez, a protagonista buscou uma causa. A que ela atribuiu a impressão de movimento?
- b) Ingrid percebeu também um rumor. Como reagiu a ele?
- c) Apesar de uma moldura ter caído da parede, Ingrid não concluiu que os quadros estavam em movimento, como mostra o trecho: “Estava mesmo precisando descansar, suas pernas pareciam não lhe pertencer”. Que palavra cria a impressão de que, embora expresso pelo narrador, esse é o pensamento da personagem?
- d) De que maneira a viagem feita pela personagem pode ser considerada a explicação para a situação relatada no conto?

3d. A personagem dedicou sua viagem a visitar museus, bibliotecas e livrarias, o que a manteve em contato frequente com a arte e poderia tê-la deixado mais propensa a fantasiar, a imaginar situações envolvendo personagens e paisagens representadas artisticamente.

2a. Não. Sabe-se que o personagem é um super-herói dotado de vários poderes, entre eles a capacidade de voar.

2b. Ele é muito mais veloz do que os homens comuns, e tem enorme força, visão de raios X etc.

2c. O personagem veio do planeta Krypton, o que lhe garante superpoderes na Terra.

3a. A um suposto inseto que teria se movido na parede.

3b. Ela o ignorou e ajeitou os quadros na parede.

3c. A palavra *mesmo*.

## Orientações didáticas

**Questão 2c** – Comente que o personagem Superman realiza feitos impossíveis de ser realizados na vida real, mas o leitor os aceita porque há um contexto que os justifica: a vinda desse personagem de outro planeta, Krypton. No contexto das histórias desse herói, a gravidade mais fraca da Terra e o nosso sol potencializam as habilidades dos nativos daquele planeta, justificativa que contribui para a impressão de realidade e aumento da verossimilhança.

Aproveite a pergunta para retomar características do conto fantástico. Pergunte aos estudantes se, na opinião deles, as histórias do Superman exemplificam a narrativa fantástica. Espera-se que retomem algumas características que estudaram nas seções anteriores e considerem que, para ser considerado fantástico, o conto deve permanecer na esfera realista, mas apresentar acontecimentos estranhos ou inexplicáveis. No caso da narrativa do Superman, é dado que ele possui superpoderes, portanto o leitor não parte de um contexto realista.

**Questão 3d** – Explique que, embora nos contos fantásticos misturem-se o real e o irreal, também há verossimilhança. Os fatos se encaixam, e os detalhes contados ajudam o leitor a aceitar o que está sendo narrado, mesmo que não possa ser explicado racionalmente.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 2 e 4.

CEL: 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP17, EF69LP54, EF69LP55, EF07LP12 e EF07LP13.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos.
- Denotação e conotação.

## Orientações didáticas

Nesta seção, exploramos os valores conotativo e denotativo das palavras e o uso de termos para promover substituições lexicais, colaborando para a qualificação de aspectos relativos à construção da textualidade, que se dá, entre outros fatores, pelo estabelecimento de relações entre as partes do texto, inclusive por meio de repetições e substituições.

Aproveitando a posição da seção no primeiro capítulo, criamos uma série de atividades de leitura, com diferentes níveis de dificuldade, as quais podem ser utilizadas como avaliação diagnóstica. Procuramos destacar, sobretudo, a articulação entre linguagens por ser um dos principais focos do trabalho feito no 6º ano. Sugerimos que os estudantes realizem as atividades individualmente e por escrito e que você as recolha para correção integral ou parcial. Você pode optar pela realização de apenas parte das atividades para avaliação ou, ainda, orientar a produção em etapas. A correção coletiva pode ser feita quando você devolver o material.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### A construção do sentido

Para construir o efeito de estranhamento típico da narrativa fantástica, os autores exploraram vários recursos, entre eles a seleção e a organização das palavras. Esse aspecto também é fundamental para os demais gêneros e é o assunto desta seção.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Shaun Tan, autor do conto estudado na **Leitura 1**, escolheu o título “A ressaca”. Leia, no verbete a seguir, dois dos significados do termo *ressaca*.

#### ressaca

res·sa·ca

sf

1 Fluxo e refluxo das ondas, decorrente da agitação do mar.

[...]

5 FIG Instabilidade de sentimentos.

RESSACA. In: MICHAELIS: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/OLEyn/ressaca/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

1. Por que, tendo em vista o evento incomum narrado na história, o primeiro significado corresponde ao título?
2. O segundo significado também poderia remeter aos acontecimentos do conto. Explique por quê.

2. O conto destaca a instabilidade do casal e os sentimentos da criança, o que poderia se relacionar com o segundo significado.

1. Ainda que não haja evidência e seja bastante improvável, o fato de um animal marinho estar no gramado de uma casa poderia ser resultado de uma ressaca, que teria agitado excepcionalmente o mar.

Como você pode perceber, a palavra *ressaca*, como a grande maioria das palavras, não apresenta um único sentido. Para entendermos o que significa, precisamos recorrer ao contexto e, em alguns casos, perceber que pode ter sido usada intencionalmente com duplo sentido. Para ler bem, temos de reconhecer, ainda, que, em um texto, muitas palavras remetem ao mesmo referente, mesmo que não sejam exatamente equivalentes quanto ao sentido. Vamos estudar melhor essas ideias.

### Sentido conotativo e sentido denotativo

Uma palavra pode ser empregada com seu sentido mais básico. Trata-se do sentido **denotativo** ou **literal**. É o que ocorre quando *ressaca* se refere ao fenômeno marítimo. No entanto, nos vários contextos de uso da língua, podem surgir sentidos novos, chamados de sentido **conotativo** ou **figurado**. Quando são empregados com frequência, esses usos acabam aparecendo nos dicionários, como ocorre na quinta acepção do verbete *ressaca*, em que o sentido é identificado com “FIG”, de *figurado*.

26

Veja mais um exemplo da diferença entre sentido denotativo e sentido conotativo neste meme.

Nele, exploram-se dois sentidos da palavra *fervendo*. No texto verbal, infere-se o sentido conotativo: os pensamentos da personagem estão agitados ou confusos. A imagem, por sua vez, traz o sentido denotativo: o vapor sugere que o cérebro está escaldante, em ebulição. A imagem do vapor reforça a ideia de agitação, confusão, produzindo humor.



Meme criado pelos autores especialmente para esta obra.

### Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos

O estudo da significação das palavras envolve também o reconhecimento de relações entre elas, que podem ocorrer por semelhança ou por oposição.

Releia o trecho a seguir, do conto "A rêsaca".

A casa número dezessete era mencionada apenas em voz baixa pelos vizinhos. Conheciam bem os frequentes sons de gritaria, portas batendo e objetos quebrando. Mas numa abafada noite de verão, outra coisa aconteceu, algo bem mais interessante: a aparição de um grande **animal** marinho no gramado em frente à casa.

No meio da manhã, todos os vizinhos já haviam notado a misteriosa **criatura** de respiração suave. Naturalmente, a cercaram para olhar melhor.

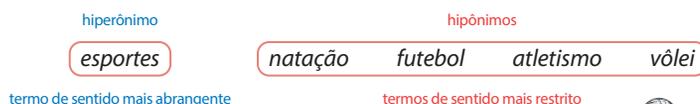
"É um **dugongo**", disse um garotinho. "O dugongo é um mamífero herbívoro raro e em extinção que vive no oceano Índico, da ordem *Sirenia*, família *Dugongidae*, gênero *dugong*, espécie *D. dugon*."

1. Os três substantivos destacados nesse texto referem-se ao mesmo ser. Que efeito é produzido pela referência a ele primeiramente pelo termo *animal*, que é mais amplo?
2. A segunda referência é feita com o termo *criatura*. Ele também é mais amplo que *dugongo*?
3. Por que *criatura* é um termo adequado para nomear o animal naquele momento do conto? E por que é interessante, considerando o efeito produzido pelos contos fantásticos?

*Animal* e *dugongo* são substantivos que podem, nesse contexto, referir-se ao mesmo ser. No entanto, *animal* tem um sentido mais amplo e, por isso, é chamado de **hiperônimo**, enquanto *dugongo* é um **hipônimo**, porque seu sentido é mais restrito.

1. O termo *animal* não é suficiente para esclarecer exatamente o que está no gramado da casa.
2. Sim.
3. O termo *criatura* não indica uma identidade precisa, portanto é coerente com o fato de que as pessoas ainda não sabem que animal é aquele. É, além disso, um termo usado tanto para seres do mundo real quanto do da fantasia e contribui, assim, para o efeito de estranhamento do conto.

Veja outro exemplo.



Repare que os termos envolvidos na relação de hiperonímia-hiponímia não são sinônimos. **Sinônimos** são palavras que têm sentidos equivalentes. Caso o autor do texto tivesse substituído, no trecho de “A ressaca”, a segunda ocorrência de *casa* por *residência*, teria usado um sinônimo.

É possível, ainda, que dois termos se relacionem por oposição, como exemplifica este trecho do conto “Quadros em movimento”.

A mala voltara quase **vazia**, mas a mente, **repleta**. Visitara museus, bibliotecas e livrarias. O pequeno quadro, presente de um amigo, foi acomodado entre os inúmeros que pendiam assimetricamente da parede da sala.

Encontrar um espaço, ali, era quase impossível. Afastou-se para ver o resultado e teve a impressão de que algo se movera. Aproximou-se com medo de que fosse um inseto. Não viu nada. Os quadros mais antigos se alargaram e forçaram os mais recentes a se comprimirem. Nesse empurra-empurra, alguns se inclinaram. [...]

As palavras **vazia** e **repleta** funcionam como **antônimos**, ou seja, termos com sentidos opostos. Você consegue identificar outros pares de antônimos nesse trecho? *Os estudantes podem identificar antigos/recentes e alargaram/comprimirem.*

**Sinônimos** são palavras com sentidos equivalentes ou muito próximos em determinados contextos. **Antônimos** são palavras com sentidos opostos. **Hiperônimos** e **hipônimos** são palavras com sentidos próximos: os primeiros são mais abrangentes, enquanto os últimos são mais restritos.

#### Dica de professor

O uso de sinônimos e hiperônimos pode ajudá-lo quando você quiser evitar a repetição de termos. Fique atento a essa possibilidade.

## INVESTIGANDO MAIS

1d. Sim. O personagem entendeu *queima* no sentido denotativo, portanto literal.

1. Leia esta charge produzida pelo jornalista e ilustrador paranaense Francisco Camargo, conhecido como Pancho, e responda às questões.



PANCHO. [Sem título]. [201-?]. 1 charge.

- a) Em que gênero textual costuma ser usada a expressão *queima de estoque*? O que ela significa?
- b) Que sentido o personagem de menor estatura atribuiu a ela?
- c) Como o leitor reconhece esse sentido?
- d) Está correta a afirmação do personagem de maior estatura de que o outro seguiu o sentido literal da expressão? Explique sua resposta.

1a. Em anúncios publicitários. Significa uma promoção para vender toda a mercadoria armazenada em um estabelecimento comercial.

1b. O sentido de incineração de mercadorias.

1c. Pelo desenho de um monte de cinzas.

2. Leia uma tirinha produzida pela ilustradora fluminense Rose Araujo.



ARAUJO, Rose. Os amigos da Lis. 21 fev. 2016. 1 tirinha. Disponível em: <https://rosearaujocartum.blogspot.com/2016/02/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

- 2a. A personagem parece aborrecida ou irritada, como sugerem as mãos na cintura.
- a) Observe, no primeiro quadrinho, a personagem ao fundo. O que a posição corporal dela indica? Justifique sua resposta.
- b) Nessa tirinha, uma fala refere-se a dois contextos distintos. Identifique-os.
- c) A diferença de contexto foi produzida pelo uso da palavra *toque* ora com sentido denotativo, ora com sentido conotativo? Justifique sua resposta.

2b. No primeiro quadrinho, a fala refere-se ao contexto da tecnologia digital (como sugere a personagem manuseando a tela de um celular). No segundo quadrinho, refere-se ao contexto das relações humanas (dois personagens se abraçam amistosamente).

2c. Não. Nos dois casos, a palavra foi empregada em sentido denotativo, literal, com a ideia de pôr a mão em algo, entrar em contato físico.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 1d** – Este item permite verificar se os estudantes compreenderam os conceitos de sentido denotativo/literal e de sentido conotativo/figurado. Não se espera que eles encontrem dificuldade na interpretação do texto.

**Questão 2a** – Este item permite avaliar a compreensão do efeito de um elemento visual. Na elaboração da resposta, é possível verificar se os estudantes recorrem adequadamente ao texto para construir a sustentação.

**Questão 2c** – Como o item 1d, o 2c também verifica a compreensão do conceito, mas é uma questão mais desafiadora em função da necessidade de se identificar os dois sentidos da palavra *toque* no contexto. Caso perceba que a turma teve dificuldade, verifique a resposta do item 2b, que prepara essa reflexão.

## Orientações didáticas

**Questão 3c** – Esse item permite verificar se os estudantes reconhecem termos que retomam o mesmo referente, um aspecto fundamental para a qualidade da leitura.

**Questão 3f** – Ajude os estudantes a perceber que a repetição de termos, além de criar o efeito de monotonia, pode prejudicar a fluência e a progressão do texto, mas reforce a ideia de que repetições não são proibidas. Elas precisam ser planejadas.

**Fala aí!** – Leve os estudantes a perceber que o texto está publicado no site de um médico bastante respeitado em sua área de atuação. Quanto ao uso da internet para identificar doenças, mostre-lhes que nem sempre se trata de uma prática segura, pois pode levar à conclusão de que se tem uma doença mais grave do que de fato ocorre ou à minimização de algo que pode ser mais sério. Deixe que comecem exemplos e mostre que a internet pode ser um recurso de pesquisa, mas não substitui uma avaliação profissional.

3. Leia este texto que introduz uma entrevista conduzida pelo médico e escritor Drauzio Varella.

### Gripes e resfriados

Na cultura brasileira, qualquer espirro é sinônimo de gripe. A pessoa abre a geladeira, espirra porque entrou em contato com o ar frio e imediatamente se considera gripada.

Essa banalização do que é a gripe tem inconveniente sério, pois não se trata de uma doença com a benignidade que a maioria imagina. Em crianças, pessoas idosas ou **imunodeprimidas**, pode ser uma moléstia grave e até causar a morte.

Gripe e resfriados são doenças virais e vão muito além de um simples espirro. Embora os sintomas sejam semelhantes, os da gripe são bem mais intensos. Há até uma regra prática para distinguir uma enfermidade da outra. Se a pessoa foi trabalhar apesar do nariz escorrendo, do peso na cabeça e da irritação na garganta, não está com gripe, está resfriada. A gripe derruba a pessoa, deixa-a de cama, sem a menor condição de sair de casa e trabalhar.

BRUNA, Maria Helena Varella. Gripes e resfriados | Entrevista. Entrevistador: Drauzio Varella. Entrevistado: João Silva de Mendonça. **Drauzio**. [S. l.], 12 out. 2011 [atualização: 11 ago. 2020]. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/entrevistas-2/gripes-e-resfriados-entrevista/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

- a) Releia a frase a seguir.

Na cultura brasileira, qualquer espirro é sinônimo de gripe.

Explique a afirmação com as suas palavras.

- b) Do ponto de vista da língua, as palavras *espirro* e *gripe* não poderiam ser consideradas sinônimas. Por quê?
- c) Que substantivos foram usados ao longo do texto para retomar a palavra *gripe*? **3c. Moléstia, doença e enfermidade.**
- d) Em relação a *gripe*, as palavras anotadas no item c são hiperônimos ou hipônimos? **3d. Hiperônimos.**
- e) Releia o segundo parágrafo e responda: quais palavras podem ser consideradas sinônimas? **3e. Doença e moléstia.**

Essa banalização do que é a gripe tem inconveniente sério, pois não se trata de uma doença com a benignidade que a maioria imagina. Em crianças, pessoas idosas ou imunodeprimidas, pode ser uma moléstia grave e até causar a morte.

- f) Qual é a vantagem de não usar sempre a mesma palavra em um texto? **3f. Evitar que o texto se torne repetitivo ou truncado.**

**Imunodeprimidas:** que não apresentam reações normais de defesa do organismo.



### Fala aí!

Você considera que o texto apresentado nesta atividade é uma fonte confiável para aprender a diferença entre gripe e resfriado? Você usaria a internet para tentar descobrir a doença responsável por um sintoma em seu corpo, como manchas na pele? Por quê?

**Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**3a. Sugestão: Os brasileiros confundem a presença de alguns sintomas com o estado de gripe.**

**3b. Sinônimos são palavras com sentido equivalente, o que não acontece com *espirro* e *gripe*: a gripe é uma doença que tem os espirros frequentes como um de seus sintomas.**

## Orientações didáticas

**Questão 4a** – A questão pode ser resolvida com a mobilização de conhecimento prévio ou por inferência, observando as características visuais.

4. O infográfico a seguir refere-se às fontes, aqueles diferentes formatos de letras disponíveis em programas de edição de textos. Leia as informações presentes nele.

4b. A maior parte das fontes é vista como formal, enquanto a Comic Sans é considerada informal.

4c. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar que os exemplos de fontes, no quadro com fundo cor-de-rosa, poderiam exemplificar o conceito de hipônimo, sendo a palavra fonte o hiperônimo.

**POR QUE TANTA GENTE USA Comic Sans?**

(Quase) todos os designers do mundo **ODEIAM** a **Comic Sans**, mas por que então essa fonte se tornou **TÃO POPULAR**?

OBEY BLARGH!

Arial Georgia **Comic Sans** Times New Roman Trebuchet Verdana

Resposta: **FALTA DE OPÇÕES**. Das fontes pré-instaladas, **Comic Sans** é a única que parece "casual" e "informal".

Está despedido Tá despedido :)

Isto fez com que as pessoas abusassem e a usassem toda vez que queriam escrever algo de forma "amigável", relaxado ou pouco formal.

...e por enquanto não existe uma opção melhor

Comic Sans continuará.

Fonte: Stephen Coles / Tipógrafo TRADUÇÃO E ADAPTAÇÃO PICTOLINEBRASIL facebook.com/PICTOLINE

COLES, Stephen. **Por que tanta gente usa Comic Sans?** 25 mar. 2016. 1 infográfico. Disponível em: <https://www.facebook.com/PictolineBrasil/photos/a.232140520463237.1073741828.232064417137514/247825582228064/?type=3&theater>. Acesso em: 6 jul. 2022.

- 4a. Os nomes das fontes estão escritos com os tipos de letra de cada uma delas.
- a) Observe no infográfico o quadro com fundo cor-de-rosa. Que recurso foi empregado para esclarecer ao leitor como são as fontes nomeadas como Arial, Georgia etc.?
- b) O que o produtor do texto destacou ao associar as figuras aos vários tipos de fonte?
- c) Como você explicaria os conceitos de hiperônimo e hipônimo usando o conteúdo que está disponível nesse infográfico?
- d) Que elemento do texto verbal revela a diferença entre formalidade e informalidade nos quadros com molduras azul e laranja?

4d. O uso de está e tá, este usado para reproduzir a redução comum na fala informal.

### É lógico!

Para responder à questão **4c**, você deve identificar o que relaciona hiperônimos e hipônimos e encontrar elementos que expressem essa mesma relação.

## Orientações didáticas

**Questão 4e** – Aproveite o verbete para revisar o conhecimento das informações oferecidas por um verbete de dicionário linguístico. Os estudantes já conheceram o gênero no volume do 6º ano. Faça perguntas para checar a compreensão de: 1. sílaba destacada em *po.pu.lar*: sílaba tônica; 2. abreviatura *a2g.*: “adjetivo de dois gêneros”, isto é, o masculino e o feminino têm formas idênticas; 3. função da informação apresentada em verde: exemplificação; 4. abreviatura *Antôn.*: introdução de antônimo; 5. palavras grafadas em letras maiúsculas: sinônimos.

**Questões 4e e 4f** – Estes itens permitem verificar se os estudantes identificam corretamente o sentido de uma palavra. Ao lidar com o verbete, encontram acepções que podem ser próximas, exigindo precisão na identificação do sentido cabível.

**Questão 5** – Se for possível, inicie a atividade exibindo o vídeo aos estudantes para que acompanhem os recursos de animação. Retome o trecho de 18 s a 40 s e oriente-os a observar a maneira como está sendo mostrado o personagem e a explicar a opção pelo uso de um tracejado para alterar a figura. Depois, peça que expliquem por que a frase incluída na parte inferior da última ilustração foi corrigida. Eles devem notar que, inicialmente, Lula Molusco tem seis tentáculos apenas, como ocorre no desenho animado, mas recebe mais dois, número correto para polvos. Devem também observar que o biólogo afirmou que Lula Molusco é, na realidade, um polvo e que o número de seus tentáculos está errado. Assim, a frase inicial “Faz todo sentido biológico!” foi corrigida para chamar a atenção para tais aspectos. Trabalhe também as características da fala. Pergunte aos estudantes o que poderia explicar o fato de a fala de Átila não apresentar repetições ou hesitações. Eles devem considerar que o vídeo parece ter sido planejado, e é possível que a fala seja, na verdade, o resultado de um roteiro escrito e decorado para o vídeo e que conte com edição (cortes e regravação no caso de falhas). Não é, portanto, resultado de um planejamento curto. Essa análise pode ser feita contando apenas com a transcrição, se necessário.

- e) O texto informa que Comic Sans é uma fonte *popular*. Veja o sentido desse adjetivo no dicionário e anote no caderno as acepções que explicam a palavra nesse contexto. **4e.** São válidos os sentidos 2 e 3.

### popular

(po.pu.lar)

a2g.

1. Ref. ao povo, a ele pertencente ou dele proveniente (cultura popular).
2. Conhecido ou estimado pelo povo (político popular). [Antôn.: impopular.]
3. Que tem a aprovação ou apreço de várias pessoas (professor popular); FAMOSO [Antôn.: impopular.]
4. Destinado ao povo (bibliotecas populares).
5. De baixo custo (casas populares); BARATO
6. Que é vulgar, de má qualidade, trivial; PLEBEU
7. Que é democrático (gestão popular).

sm.

8. Homem do povo; ANÔNIMO: *Um popular foi atropelado.*

sf.

9. Acomodação barata, em estádios desportivos.

POPULAR. In: AULETE Digital. Rio de Janeiro: Lexikon, 2022. Disponível em: <https://aulete.com.br/popular>. Acesso em: 25 maio 2022.

- f) Considerando o sentido de *popular* no contexto do infográfico, qual adjetivo a seguir é um antônimo desta palavra: *desconhecida*, *comum* ou *corriqueira*? **4f.** Desconhecida.
- g) Observe o uso da abreviação *Antôn.*, por exemplo em “3. [...] FAMOSO [Antôn.: impopular.]”. Que tipo de informação ela introduz?
- h) *Fonte* é uma palavra polissêmica. Redija duas frases em que ela apareça com sentidos diferentes daquele empregado no texto.
- 5.** Leia uma fala transcrita de um vídeo do canal Nerdologia, que apresenta temas científicos para o público leigo.

Sejam bem-vindos ao Nerdologia. Eu sou Átila, biólogo, pesquisador, e a minha lula é cozida, por favor! Hoje vamos saber um pouco mais sobre a vida real do Lula Molusco. Apesar de ser desenhado por um biólogo marinho, o Lula Molusco é um polvo, e apesar de ser um polvo, o Lula Molusco tem seis tentáculos no desenho, mas teria oito na vida real. E, mesmo se ele tivesse perdido dois tentáculos, eles poderiam ser regenerados normalmente. Pelo menos os polvos e lulas são moluscos, então alguma coisa no nome faz sentido biológico.

No desenho do Bob Esponja, o Lula Molusco é um personagem constantemente mal-humorado, rabugento e cheio do Bob Esponja e do Patrick. Mas isso pode ter uma explicação. Esponjas são um dos animais mais simples e não têm sistema nervoso, o que explica um

**4g.** A abreviação indica que será apresentado um antônimo do significado mostrado na acepção.

**4h.** Sugestão: A fonte do jardim jorra águas coloridas. Qual é a fonte dessa informação? A biblioteca da escola é uma fonte de conhecimentos.

**Polissemia** é a característica das palavras de apresentar vários sentidos.



O personagem Lula Molusco em reprodução de cena do filme **Bob Esponja: um herói fora d'água**, de 2015.

pouco o “calça quadrada”. Estrelas-do-mar já são mais complexas, têm o que podemos chamar de olhos em cada braço, têm sistema nervoso, mas também não têm cérebro, o que explica muito bem o Patrick. Os moluscos também têm animais como as ostras, que literalmente não têm cérebro. Já os moluscos que fazem parte do grupo dos cefalópodos, como sépias, lulas e polvos, são animais impressionantemente inteligentes, e seu cérebro evoluiu por outra rota, completamente diferente da nossa. Polvos podem ter mais de 300 milhões de neurônios. São de longe os invertebrados com maior inteligência. Pode parecer pouco perto dos nossos 85 bilhões de neurônios, mas são mais do que camundongos e ratos têm, por exemplo. [...]

LULA Molusco. [S. l.: s. n.], 2015. (1 vídeo) 0 min 7 s a 1 min 38 s. Publicado pelo canal Nerdologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IrdQDLEQFMc>. Acesso em: 11 abr. 2022.

- a) Por que o produtor do texto diz que vai falar da “vida real” do Lula Molusco? **5a. Porque o personagem é um molusco, e o biólogo vai falar das características desse animal.**
- b) Por que, segundo o texto, é estranho que um biólogo marinho tenha desenhado esse personagem?
- c) Áttila esperava que os personagens mantivessem as características dos animais em que se baseiam. Que expressão do último período do primeiro parágrafo revela essa expectativa? **5c. Pelo menos.**
- d) Qual hiperônimo citado no primeiro parágrafo pode se referir tanto a lulas quanto a polvos? **5d. Moluscos.**
- e) O texto associa o comportamento dos personagens às características biológicas dos animais. Copie o quadro em seu caderno e complete-o.

**5e. Bob Esponja:** Não tem sistema nervoso. / **Patrick Estrela:** Estrela-do-mar. É pouco inteligente; fala coisas sem sentido. Não tem cérebro. / **Lula Molusco:** Polvo. / É mal-humorado; tem pouca paciência com os outros.

	<b>Bob Esponja</b>  <small>CARLOS CARDETA/ALAMY/FOTOBREIA</small>	<b>Patrick Estrela</b>  <small>CARLOS CARDETA/ALAMY/FOTOBREIA</small>	<b>Lula Molusco</b>  <small>CARLOS CARDETA/ALAMY/FOTOBREIA</small>
<b>Animal/personagem</b>	Espanja		
<b>Características do personagem</b>	Tem muita energia e pouco autocontrole.		
<b>Características biológicas</b>			Seu cérebro tem muitos neurônios.
	 <small>DREW MCCARTHY/SHUTTERSTOCK</small>	 <small>REINHARD DIRSCHNELL/WATERFRONT/STPIX</small>	 <small>THE SPANISH STOCK/GETTY IMAGES</small>

### Fala aí!

Você já conhecia algum canal de internet voltado à divulgação de assuntos científicos para o público leigo? O que acha dessas iniciativas?

**Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**5b. Porque não foram respeitadas as características do animal: ele é chamado de Lula, embora seja um polvo, e tem seis tentáculos em lugar dos oito que deveria ter.**

### É lógico!

O preenchimento do quadro exige que você selecione, entre as informações disponíveis, apenas as que correspondem ao parâmetro citado na primeira coluna. Você usa uma habilidade chamada *abstração*.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Estimule os estudantes a comentar sobre seus hábitos na internet: eles assistem a vídeos com conteúdos ligados à divulgação de conhecimento? Mesmo que não o façam, provoque-os a refletir, questionando se consideram vídeos como os de Áttila lamarino boas fontes de informação.

**Questão 5b** – A questão solicita a identificação de uma informação explícita. Não é esperado que os estudantes tenham dificuldade em sua resolução.

**Questão 5e** – No preenchimento da primeira linha do quadro, caso os estudantes associem o personagem Lula Molusco ao animal Lula por causa do nome, e não ao animal polvo, oriente-os a rever a resposta do item **b** e, se necessário, retome este trecho do texto: “Apesar de ser desenhado por um biólogo marinho, o Lula Molusco é um polvo e, apesar de ser um polvo, o Lula Molusco tem seis tentáculos no desenho, mas teria oito na vida real.”

Finalize a atividade comentando que, embora o material tenha sido produzido por um biólogo, não deve ser aceito sem checagem. Oriente os estudantes a sempre procurar informações sobre os autores dos canais de internet que consultam (formação, comentários sobre eles etc.) e a buscar diferentes fontes para suas pesquisas, como enciclopédias e sites de universidades, para confirmar as informações mais importantes.

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Ajude os estudantes a perceber que não é preciso eliminar todas as repetições do texto; na verdade, a repetição é um dos recursos que ajuda o leitor a perceber que o texto continua tratando do mesmo referente.

**Desafio da linguagem** – É muito provável que os estudantes conheçam as regras do jogo *Stop!*. Caso não conheçam, sugira a seguinte pontuação na coluna de cada hiperônimo: 20 pontos quando um único jogador citou um hipônimo; 10 quando os jogadores citaram hipônimos diferentes; 5 quando os repetiram; 0 quando não foi apresentado um hipônimo. Três rodadas são suficientes para que a turma fixe o conceito e aproveite o momento de interação. Depois de finalizada a etapa, promova uma inversão: peça a eles que encontrem os hiperônimos dos hipônimos citados. Essa é uma atividade produtiva para que os estudantes possam ampliar o vocabulário e, assim, desenvolver estratégias de substituição lexical.

6. Leia uma notícia a respeito de um evento curioso e responda às questões.

### Cabana misteriosa na Lua?

Há algumas semanas, a internet foi agitada pela notícia de que uma suposta “cabana misteriosa” havia sido encontrada na Lua. A estrutura foi avistada pelo **rover** chinês Yutu-2, lançado em dezembro de 2018. Sua tarefa é explorar o lado oculto da Lua. Em seu 36º dia lunar, Yutu-2 avistou, a aproximadamente 80 metros de distância da cratera Von Kármán – onde estava até então –, uma carcaça no formato de um grande cubo.

Inúmeras foram as hipóteses levantadas: Uma moradia construída por alienígenas após uma parada forçada? Ou uma espaçonave pioneira dos primeiros seres a explorar a Lua? Apesar da improvável confirmação dessas hipóteses, é possível que o **rover** faça uma aproximação para averiguar a estrutura. Entretanto, essa aproximação levará em torno de 2 ou 3 dias lunares, o que equivale a aproximadamente 3 meses aqui na Terra.

Situações parecidas já aconteceram anteriormente, afinal, o ser humano tende a associar elementos desconhecidos a algo que já seja de seu conhecimento. Alguns “rostos” já foram avistados em Marte, por exemplo. E essas histórias, obviamente, rendem muita conversa e espaço na mídia. Entretanto, imagina-se que a tal “cabana misteriosa” seja apenas uma pedra, visto que a Lua possui diversas estruturas irregulares em seu solo, podendo causar algumas confusões, como foi desta vez.

COSTA, Vanessa. Cabana misteriosa na Lua? **Dia e noite com as estrelas**, São Paulo, IAG USP, ano 2, n. 12, p. 2, dez. 2021. Boletim mensal. Disponível em: [https://www.iag.usp.br/astrologia/sites/default/files/DNCE12\\_Ano2.pdf](https://www.iag.usp.br/astrologia/sites/default/files/DNCE12_Ano2.pdf). Acesso em: 11 abr. 2022.

- A notícia trata de um objeto estranho encontrado na Lua. Quais são as palavras usadas para nomear esse objeto no primeiro parágrafo?
- Um dos termos foi repetido no segundo parágrafo. Essa repetição deveria ter sido evitada? Por quê?
- Quais são as hipóteses levantadas para explicar o que seria o objeto encontrado? Que palavra revela a opinião da autora do texto a respeito dessas hipóteses levantadas?
- Por que foram empregadas aspas na expressão “cabana misteriosa”?
- A autora do texto descarta a possibilidade de o objeto observado ser uma “cabana misteriosa”. Que efeito produziu ao escolher usar essa expressão no título da matéria?

### Desafio da linguagem

Alguns jogos se valem da relação entre hiperônimos e hipônimos. Você conhece o *Stop!*? Nesse jogo, cita-se uma letra e os competidores devem anotar, o mais rápido possível, hipônimos relativos aos hiperônimos combinados. Quem termina mais rápido grita *Stop!*, impedindo que os demais jogadores completem a lista.

Vamos brincar de *Stop!*? A lista de hiperônimos é: CEP (cidade, estado e país), fruta, artista, animal e esporte.

**Rover**: termo em inglês para *astromóvel*, pequeno veículo que se move na superfície de um corpo celeste com a finalidade de explorá-lo.

6a. “Cabana misteriosa”, estrutura e carcaça.

6b. Não. As duas ocorrências não estão próximas a ponto de chamar a atenção e criar um efeito de monotonia.

6c. O objeto seria uma moradia alienígena ou uma espaçonave pioneira na exploração lunar. A palavra *improvável*.

6d. Porque a autora está repetindo uma expressão que foi usada nos textos que circularam na internet. Trata-se de uma citação.

6e. A autora pôde despertar a curiosidade do leitor e atraí-lo para a leitura do texto.

## E SE A GENTE...

### ... elaborasse um regulamento para o nosso concurso de contos?

Neste capítulo, você está estudando o gênero conto fantástico. Haverá duas produções ligadas a ele: a de um conto, que será inscrito em um concurso literário, e a de uma fotomontagem, que fará parte de uma exposição. Tanto o concurso quanto a exposição serão organizados pela turma.

O concurso literário precisa de um regulamento. Para elaborá-lo, vocês vão primeiro relembrar algumas características do gênero, estudando o regulamento de um Concurso Cultural de Desenho, Pintura e Poesia.

#### Etapa 1 Conhecendo um regulamento de concurso

Leia o regulamento de um concurso que aconteceu em 2021 e responda às questões a seguir.

**REGULAMENTO DO CONCURSO CULTURAL DE DESENHO, PINTURA E POESIA DA COMISSÃO DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – SECCIONAL SERGIPE**

TEMA: “Direitos de crianças, adolescentes e jovens em tempos de pandemia”.

I – DO CONCURSO

Art. 1º O Concurso Cultural de Desenho, Pintura e Poesia da Comissão da Infância, Adolescência e Juventude da Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional Sergipe (OAB/SE), idealizado e organizado pela Comissão dos Direitos da Infância, Adolescência e Juventude, destina-se a todo/as os/as estudantes de escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ou médio, do Estado de Sergipe, bem como de alunos que podem estar participando de atividades em contraturno em entidades da sociedade civil e do terceiro setor, conforme modalidades (faixas etárias) descritas neste edital.

Art. 2º O Concurso Cultural de Desenho, Pintura e Poesia da Comissão da Infância, Adolescência e Juventude da OAB/SE tem por objetivo construir uma concepção de vida a partir do olhar do protagonismo juvenil, [...].

II – DA PARTICIPAÇÃO [...]

Art. 3º A participação está condicionada às seguintes categorias:

- A) Crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos, individual;
- B) Crianças e adolescentes de 11 (onze) a 14 (catorze) anos, individual;
- C) Adolescentes de 15 (quinze) até 18 (dezoito) anos incompletos, individual.

[...]

## E se a gente... elaborasse um regulamento para o nosso concurso de contos?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP20, EF69LP23, EF69LP25 e EF69LP28.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão produzir um regulamento para um concurso de contos fantásticos. O gênero **regulamento** será tratado detidamente no 8º ano, mas, neste momento, os estudantes devem ser capazes de produzir reconhecendo padrões e mobilizando conhecimentos prévios. Caso tenham usado essa coleção no 6º ano, terão estudado um fragmento do Código Brasileiro de Defesa do Consumidor e outro do Código Brasileiro de Trânsito, com o objetivo de reconhecer a estrutura e os recursos linguísticos próprios dos gêneros normativos, além de ter produzido um regulamento para moderar as comunicações no *blog* da turma.

Inicie a aula perguntando se algum estudante já participou de um concurso escolar ou outro tipo de concurso e questione o motivo de serem necessárias regras claras. Caso não relatem essa experiência, exemplifique com um concurso para uma bolsa de estudos a fim de que notem que a clareza sobre as regras que orientam a participação garante um resultado mais justo, porque todos partirão da mesma compreensão do que fazer.

**Etapa 1** – Sugerimos que o texto seja lido em voz alta. Se preciso, oriente-os: *art.* deve ser lido *artigo*, a numeração romana deve ser lida como *inciso primeiro*, e assim por diante.

### III – DELIMITAÇÃO DO TEMA

Art. 6º O trabalho inscrito deverá expressar sua ligação ao tema central “Direitos de crianças, adolescentes e jovens em tempos de pandemia” com 1 (um) dos temas específicos, o qual deverá ser informado junto à ficha de inscrição, e ainda ter relação com os seguintes temas:

- I – Cidadania e igualdade;
- II – Gênero e violência;
- III – Meio ambiente;
- IV – Proteção aos animais;
- V – Liberdade religiosa;
- VI – Família.

### IV – DA REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Art. 7º Somente serão aceitos desenhos ou pinturas e poesias inéditos.

Art. 8º Os trabalhos dividem-se em 2 (duas) modalidades:

a) Desenhos ou pinturas – devem ser feitos em papel ou tela, podendo ser utilizada qualquer técnica (recorte, pintura, colagem etc.) acompanhados de legendas contendo breves comentários sobre o tema e seu alinhamento a uma das linhas escolhidas no artigo 6º.

b) Poesias – devem ser feitas em papel tamanho A4. A composição textual não deve ultrapassar 15 (quinze) versos (linhas), sendo escritos de forma legível, manuscrita ou digitada e em consonância à escolha de uma das linhas escolhidas no artigo 6º.

Parágrafo único – No ato da inscrição, deverá o candidato informar uma única categoria e modalidade em que irá concorrer.

### V – DAS INSCRIÇÕES E ENVIO DOS TRABALHOS

[...]

Art. 10 – Os trabalhos, juntamente com os formulários (devidamente preenchidos e assinados, conforme estabelecido), deverão ser encaminhados para o *e-mail* [da comissão], até dia 30/09/2021.

Art. 11 – O participante deverá enviar seu trabalho, informando a respectiva modalidade e categoria escolhida, juntamente com o Formulário de inscrição/Termo de autorização e cessão de direitos autorais [...].

### VI – DO JULGAMENTO E PREMIAÇÃO

Art. 13 – Os trabalhos serão examinados por uma Comissão Julgadora, de acordo com as modalidades definidas no artigo 3º, parágrafo único, deste Edital.

Art. 14 – A comissão julgadora deverá eleger, dentre os trabalhos desenvolvidos pelos/as alunos/as inscritos/as, os três melhores de cada modalidade e categoria.

Art. 15 – Na modalidade Pintura ou Desenho, o julgamento levará em conta a criatividade e originalidade do trabalho.

Art. 16 – Na modalidade Poesia, o julgamento levará em conta a criatividade, o conteúdo, a originalidade, a pertinência ao tema, a clareza no desenvolvimento das ideias e a correção ortográfica e gramatical do texto.

## Orientações didáticas

**Questão 2** – O preenchimento do quadro é uma atividade de leitura, com a identificação de informações explícitas. Sugerimos que a turma seja estimulada a responder coletivamente, buscando formas sintéticas de apresentar as informações.

[...]  
Art. 21 – O resultado do Concurso será divulgado até o dia 12/10/2021, no site da OAB Sergipe, [www.oabsergipe.org.br](http://www.oabsergipe.org.br) [...].  
Art. 22 – A entrega dos prêmios ocorrerá no dia 29/10/2021 [...].

VII – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24 – Estão impedidos de participar do Concurso os integrantes das Comissões Julgadoras e envolvidos com o concurso e com a instituição Ordem dos Advogados do Brasil, bem como seus parentes em linha reta, colateral ou afim, até o segundo grau.

Art. 25 – Serão desclassificados os trabalhos que não se enquadrarem no tema e nas especificações deste regulamento, os que forem realizados fora do formulário específico, bem como aqueles enviados em desconformidade com as disposições deste edital.

[...]

PRESIDENTE DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL SECCIONAL SERGIPE

PRESIDENTE DA COMISSÃO DA INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – SERGIPE (OAB-SE). Comissão da infância, adolescência e juventude (CODIAJUV/OAB-SE). **Edital do VI Concurso Cultural de Desenho, Pintura e Poesia**. Sergipe: OAB-SE, 2021. Disponível em: <https://oabsergipe.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Edital-do-VI-Concurso-Cultural-de-Desenho-Pintura-e-Poesia-2021.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

1. Você acha que esse regulamento tem uma linguagem clara? Foi possível compreender as informações sem dificuldade?
2. Agora, copie o quadro a seguir em seu caderno e preencha com as informações do regulamento lido.

<b>Formas de expressão aceitas no concurso</b>	Desenhos ou pinturas e poesias
<b>Tema geral</b>	
<b>A quem se destina</b>	
<b>Inscrição (como fazer)</b>	
<b>Prazo máximo para inscrição</b>	
<b>Data da divulgação dos resultados</b>	12/10/2021
<b>Critérios de avaliação</b>	
<b>Critérios de desclassificação</b>	

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem alguma dificuldade, não necessariamente porque o texto não é claro, mas, sim, porque há muitos detalhes e a linguagem é formal.

2. Tema geral: "Direitos de crianças, adolescentes e jovens em tempos de pandemia"; A quem se destina: Estudantes de Sergipe, matriculados no Ensino Fundamental ou Médio, de 6 a 18 anos incompletos; Inscrição (como fazer): Enviar texto e formulário por e-mail; Prazo máximo para inscrição: 30/09/2021; Critérios de avaliação: Pintura ou Desenho: criatividade e originalidade/ Poesia: criatividade, conteúdo, originalidade, pertinência ao tema, clareza no desenvolvimento das ideias, correção ortográfica e gramatical; Critérios de desclassificação: Não enquadramento do trabalho no tema e nas especificações do regulamento, realização fora do formulário específico, envio em desconformidade com o edital.

## Orientações didáticas

**Questão 3a** – O objetivo não é a apropriação do vocabulário técnico, mas sim o reconhecimento da organização geral dos textos normativos. Ajude os estudantes com algumas perguntas:

1) Os incisos do artigo 6º estão esclarecendo qual informação do texto introdutório (chama-se *caput*)? Temas específicos.

2) A numeração dos artigos começa a cada novo título? Não, é contínua.

3) A partir de qual número os artigos são lidos com numerais cardinais (cinco, dez, vinte etc.)? A partir de 10.

**Questão 3c** – Comente com os estudantes que, além do sentido da palavra, ela está flexionada no futuro do presente do indicativo, que exprime a ideia de obrigatoriedade em alguns contextos. Por exemplo: *O texto será escrito com caneta azul.*

**Etapa 2** – Oriente os estudantes a, como tarefa de casa, ler atentamente as orientações de **Meu conto fantástico na prática e Conversa com arte** e anotar as informações que precisarão estar presentes no regulamento.

Sugerimos que sejam premiados os três melhores contos, opcionalmente hierarquizados em primeiro, segundo e terceiro lugar. Outra possibilidade é escolher o melhor conto de cada turma. Em escolas com poucos estudantes, pode-se pensar na eleição de um ou dois contos. Verifique também se é possível oferecer livros como prêmio aos vencedores. Essas informações precisam ser apresentadas aos estudantes para que possam incluir no regulamento que vão preparar.

Avise os estudantes de que os textos não deverão ser identificados por nome, uma condição necessária para garantir que sejam avaliados sem favoritismos. Indique que será preciso inscrever-se com um pseudônimo e que, junto do conto, deve ser entregue uma folha de papel dobrada e grampeada que contenha, no lado exterior, o pseudônimo e, no interior, o nome completo para posterior identificação. Essa regra também precisará constar do regulamento.

### 3. Releia o trecho a seguir, prestando atenção aos hipertextos.

#### III – DELIMITAÇÃO DO TEMA

**Art. 6º** O trabalho inscrito deverá expressar sua ligação ao tema central “Direitos de crianças, adolescentes e jovens em tempos de pandemia” com 1 (um) dos temas específicos, o qual deverá ser informado junto à ficha de inscrição, e ainda ter relação com os seguintes temas:

- I – Cidadania e igualdade;
- II – Gênero e violência;
- III – Meio ambiente;
- IV – Proteção aos animais;
- V – Liberdade religiosa;
- VI – Família.

Abreviatura de *artigo*. Corresponde a cada subdivisão do texto de um regulamento.

Identifica um *inciso*. Serve para especificar ou esclarecer uma informação que está na introdução do artigo.

- a) Descreva a organização das informações nesse trecho do regulamento.
- b) Na sua opinião, essa organização facilita ou dificulta a consulta das informações? Justifique sua resposta.
- c) O texto do artigo apresenta uma obrigatoriedade. Qual palavra a expressa?

#### **Etapa 2** Elaborando o regulamento

É hora de planejar e de produzir o regulamento para um concurso que elegerá os três melhores contos fantásticos da turma.

- 1 Reunidos em grupos de seis estudantes, façam um quadro como o da página anterior com os seguintes itens: 1. título do concurso; 2. gênero a ser produzido; 3. critérios de julgamento; 4. critérios de eliminação; 5. período de entrega dos textos; 6. premiação.
- 2 Verifiquem se há outros itens que vocês gostariam de acrescentar e preencham as informações em grupo.
- 3 Com o quadro preenchido, façam o planejamento, definindo os títulos das seções (partes) e o conteúdo de cada artigo.
- 4 Escrevam o regulamento, procurando utilizar a linguagem própria do gênero. Para expressar obrigatoriedade ou permissibilidade, empreguem verbos no futuro do presente, verbos auxiliares como *dever*, formas imperativas, expressões como *é proibido*, *é permitido* etc.
- 5 Revisem o texto. Lembrem-se de que se trata de um texto formal.

#### **Etapa 3** Apresentando o regulamento

O grupo deve ler o regulamento produzido para os demais grupos. A turma elegerá um regulamento para representá-la.

A direção, por sua vez, escolherá um dos regulamentos apresentados pelas várias turmas de 7º ano da escola para ser o regulamento oficial do evento.

38



3a. Há um título, dentro do qual há um artigo identificado por algarismo arábico, que contém, por sua vez, incisos identificados por algarismos romanos.

3b. Resposta pessoal. Os estudantes devem perceber que a organização favorece a consulta das informações, porque as dispõe em blocos identificados por títulos e organizados em itens. É interessante que percebam que é mais fácil encontrar um dado no documento.

3c. *Deverá*.

**Etapa 2 – Item 2** – Intencionalmente, deixamos de incluir um item referente às características obrigatórias do texto, como limite de linhas, produção manuscrita ou digitada etc. É esperado que os estudantes sintam falta desse tipo de informação e a incluam no regulamento.

**Etapa 3** – A direção deve escolher o regulamento mais adequado ao contexto da escola. A turma cujo texto foi escolhido deve ter a oportunidade de, com seu auxílio, fazer ajustes e correções antes da divulgação do documento.

## Meu conto fantástico **NA PRÁTICA**

Agora é sua vez de produzir um conto fantástico. Seu conto e os dos demais colegas participarão do concurso literário cujo regulamento vocês já produziram. Bom trabalho e boa sorte!

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu conto fantástico

Veja, no quadro a seguir, algumas orientações para sua produção.

##### Da teoria para a...

O **enredo** é a **sequência de ações** da narrativa. Ele começa com uma contextualização, isto é, uma apresentação da situação inicial.

O conto fantástico narra algo que ocorre no **mundo real**, mas que contém alguma situação **inexplicável, absurda**.

O enredo é desenvolvido com a **apresentação de ações** que caminham para um ponto de maior tensão (**clímax**) e depois se resolvem.

Nos contos fantásticos, a **situação inusitada**, muitas vezes, serve para fazer o leitor perceber que há algo errado, absurdo, em seu próprio mundo.

##### ... prática

Como o conto é uma narrativa curta, a situação inicial deve ser apresentada de forma resumida. Forneça as informações necessárias para que o leitor compreenda a situação inicial e logo inclua o evento fantástico que a desequilibra.

Crie um fato inusitado e planeje o que pode ocorrer a partir dele. Considere os efeitos sobre o narrador ou protagonista e sobre os demais personagens.

Produza uma lista organizando as ações na ordem em que vão acontecer. Preste atenção para que não haja lacunas na narrativa.

Quais temas serão apresentados por meio da ação inusitada? O objetivo do conto será apenas entreter ou também fará o leitor refletir?

#### Elaborando meu conto fantástico

- 1 Escreva a situação inicial. Ajude o leitor a imaginar o lugar da ação e a personalidade do narrador, caso a narrativa seja escrita em primeira pessoa, ou do protagonista, caso seja escrita em terceira pessoa. Ações, falas e pensamentos são úteis para isso. Você pode escrever um ou mais parágrafos.
- 2 Introduza o fato inusitado e revele a reação do narrador ou do personagem. Ele pode mostrar perplexidade ou tratar o fato com normalidade, dependendo do encaminhamento que você planejou. Revele sentimentos e ações, criando expectativas no leitor.
- 3 Desenvolva as ações para que o enredo vá progredindo e elabore o clímax da narrativa. Verifique se é possível incluir falas que tornem esse momento ainda mais intenso.

## Meu conto fantástico na prática

### BNCC em foco

CG: 3 e 4.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.

**Habilidades:** EF69LP46, EF69LP51, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP36 e EF07LP10.

### Orientações didáticas

Esta produção deve seguir as regras definidas no regulamento oficial do concurso de contos. Sugerimos que a turma leia atentamente o regulamento antes de iniciar a produção e que sejam feitas adaptações em seu encaminhamento se uma ou mais orientações não forem coerentes com esse regulamento. Caso seja possível, sugerimos que esta atividade seja feita no computador para que os estudantes possam melhorar a narrativa à medida que a escrevem. Dessa forma, haverá mais possibilidades de corrigir falhas na sequência lógica, de enfatizar informações, de aprimorar a caracterização do espaço ou dos personagens etc., além de facilitar o trabalho de reescrita.

## Orientações didáticas

**Elaborando meu conto fantástico**  
– **Item 6** – Se achar necessário, remeta os estudantes a **Começando a investigação** para que relembrem a discussão sobre substituição lexical.

- 4 Resolva o conflito escrevendo um desfecho coerente. O narrador deve voltar a um contexto de normalidade, mas você pode manter algum elemento misterioso, se desejar.
- 5 Crie um título para seu conto.
- 6 Verifique se é possível produzir alguns efeitos de sentido, usando linguagem conotativa ou substituindo termos, como fez o narrador de “A ressaca” quando explorou o uso de *animal*, *criatura* e *dugongo*. Lembre-se de que as repetições não são proibidas e podem ser necessárias para garantir a clareza, mas, se notar que o texto está repetitivo e monótono, procure termos ou expressões substitutos.
- 7 Verifique se o texto não descumpriu nenhuma das regras do concurso.

### Revisando meu conto fantástico

Um conto é um texto relativamente longo e é muito importante que os parágrafos estejam bem organizados e que os períodos dentro deles tenham uma boa segmentação. Releia este parágrafo de “Quadros em movimento”.

A luz atravessou a janela e pousou sobre o quadro em que uma moça caminhava por uma rua ensolarada. Ela estancou, largou a cesta que mantinha encostada ao quadril e rodopiou sobre o calçamento irregular.

Nesse parágrafo, há dois períodos. No primeiro, relata-se o movimento da luz até o quadro; no segundo, as ações da moça pintada. Os períodos poderiam estar conectados pela palavra *então*, por exemplo, já que o segundo expressa uma consequência do primeiro. Porém, isso criaria um período longo e não daria a devida ênfase aos dois grupos de ações.

### MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando meu conto fantástico

Um colega vai ler seu texto e apreciá-lo usando os critérios do quadro a seguir. Ele deve responder “sim”, “não” ou “mais ou menos” para cada pergunta e justificar oralmente as respostas. Você fará o mesmo com o texto dele.

A	O título está relacionado ao assunto central do conto?
B	Os primeiros parágrafos apresentam uma situação inicial de normalidade?
C	Existe uma complicação relacionada a uma situação estranha ou absurda?
D	São narradas ações que levam a um clímax?
E	O desfecho está adequado ao que foi contado antes?
F	Há verossimilhança?
G	Não existem lacunas na história, isto é, todas as informações necessárias para a compreensão do que aconteceu foram apresentadas?
H	O leitor é atraído pela história? Ele tem vontade de saber o que acontecerá?

Em uma segunda leitura, usando lápis, você e seu colega vão indicar os equívocos de ortografia, pontuação e concordância dos textos um do outro. Podem também marcar repetições que poderiam ter sido evitadas e períodos que poderiam ter uma segmentação mais eficaz. Se tiverem dúvidas, conversem com o professor.

### Reescrevendo meu conto fantástico

- 1 Aprimore seu conto para participar do concurso. Reflita sobre as críticas feitas pelo colega e faça as alterações necessárias.
- 2 Verifique as anotações relativas à linguagem e corrija os equívocos. Consulte um dicionário, uma gramática ou o professor caso tenha dúvidas.
- 3 Reescreva o conto, preparando-o para a inscrição conforme o regulamento do concurso.
- 4 Inscreva seu conto no concurso.



### MOMENTO DE APRESENTAR

### Participando do concurso literário

Seu texto está pronto e foi inscrito. Mas, além de participar como autor, você também experimentará participar como jurado.

#### Primeira etapa de julgamento

Cada estudante receberá um conto, que vai ler e avaliar usando a classificação de uma a cinco estrelas. Quanto mais interessante e bem escrito for o texto, mais estrelas deve receber.

Os contos serão embaralhados e redistribuídos para uma nova avaliação. Isso ocorrerá mais duas vezes, até que quatro pessoas tenham avaliado a produção. O professor vai separar os contos com maior soma de estrelas para encaminhar à banca de jurados.

#### Segunda etapa de julgamento

A segunda etapa será realizada por uma banca de jurados convidados pelo professor, a qual vai eleger o melhor conto. O nome do autor do conto será mantido em sigilo até a exposição de fotomontagens, quando, então, será conhecido.

### Orientações didáticas

**Participando do concurso literário** – Esta atividade pode ser muito estimulante para os estudantes. Se você tiver várias turmas, misture os textos de modo que os estudantes leiam o material de outros grupos. Evite que o texto seja apreciado pelo estudante que fez a primeira avaliação. Se for o caso, aumente ou diminua o número de contos selecionados para esta etapa.

Convide três ou quatro integrantes do corpo docente para a banca de jurados.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 9 e 10.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP49, EF67LP08, EF67LP23 e EF67LP27.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes produzirão fotomontagens com o objetivo de obter o efeito de fantástico, agora por meio da linguagem visual. Para isso, vão analisar uma obra e conhecer algumas técnicas de produção, inclusive com uso de ferramentas de edição de imagem. Procuramos, com isso, ampliar as possibilidades de uso das linguagens para expressão de ideias, experiências, informações etc.

Além disso, os estudantes serão orientados a realizar uma série de atividades necessárias ao planejamento e efetivação da exposição de fotomontagens, evento em que serão divulgados os vencedores do concurso de contos, concluindo a sequência que envolveu a produção do regulamento e do texto literário. Estarão envolvidos, assim, na resolução de um problema – a efetivação do evento –, com a oportunidade de desenvolverem competências ligadas ao trabalho em equipe, à resolução de conflitos, à comunicação ponderada e à resiliência, essenciais para o projeto de vida deles, seja qual for.

Se julgar conveniente, proponha o envolvimento, além do colega de Arte, do professor de Ciências nesta atividade, uma vez que o componente curricular prevê discutir mudanças econômicas, culturais e sociais na vida cotidiana e no mundo do trabalho em função de novas tecnologias (de acordo com a habilidade EF07CI06). Vocês podem solicitar que os estudantes procurem, em casa, equipamentos antigos de fotografia e filmagem e tragam para a sala de aula para a observação do grupo. Também é possível visitar algum museu da região que exponha esse tipo de material.

## Conversa com arte

### Quando as fotografias mostram um mundo estranho

Nesta seção, vamos conhecer algumas fotomontagens e produzir uma para a exposição.

#### Etapa 1 Conhecendo a fotomontagem

De modo semelhante ao que fazem os autores dos contos fantásticos, o artista francês Vincent Bourilhon procura romper a fronteira entre o sonho e a realidade. Ele a “desconstrói”, criando cenários inusitados. Vincent gosta de interpretar seus próprios personagens. Conheça uma de suas obras.



BOURILHON, Vincent. *Umbrelovers*. 2018. 1 fotomontagem.

Vincent Bourilhon iniciou sua carreira aos 16 anos. Além de ter participado de exposições na França, o artista já teve suas fotografias publicadas em revistas de várias partes do mundo: Alemanha, Holanda, Inglaterra, China, Vietnã e Tailândia.

Observe atentamente a fotomontagem do artista e participe da discussão oral proposta por seu professor com base nas questões a seguir.

1. As fotografias de Vincent Bourilhon justapõem a fantasia aos ambientes reais.
  - a) Descreva minuciosamente os elementos da fotografia que coincidem com a realidade.
  - b) Agora, descreva os elementos que representam a introdução do universo fantástico.
  - c) Qual é a importância desse detalhamento em uma cena como a que foi representada?
2. Observe novamente os detalhes da fotomontagem. Qual desses detalhes é responsável por garantir que a cena não seja confundida com uma situação de vida real? Justifique sua resposta.
3. Essa fotomontagem de Bourilhon sugere um contexto, uma narrativa que poderia explicar a junção dos elementos reais e imaginários.
  - a) Como você descreveria a interação entre os personagens retratados?
  - b) Que narrativa você criaria para explicar essa cena?
  - c) Quais elementos justificam sua interpretação da cena?
4. Em uma das entrevistas que concedeu, Vincent Bourilhon fez um comentário sobre o que motiva sua obra. Leia-o.

“Eu adoro criar, imaginar, fazer referências aos meus filmes e contos preferidos, inserindo sempre um lado meio surrealista às minhas fotografias.”

FIGUEIREDO, Raísa. Conheça o fantástico mundo de Vincent Bourilhon. *Photoarts Magazine*, [s. l.], [202-]. Disponível em: <https://photoarts.com.br/magazine/conheca-o-fantastico-mundo-de-vincent-bourilhon/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Você acha que o artista alcançou seu objetivo na obra apresentada? Justifique sua resposta.

5. Que semelhança há entre a fotomontagem de Bourilhon e o gênero textual conto fantástico?

### Sabia?

Uma das principais ferramentas usadas por Bourilhon em suas obras são programas de manipulação e edição de imagens. Atualmente, parte significativa das fotos de revistas, jornais, sites etc. é modificada por esses programas. Há, inclusive, uma crítica ao excesso de manipulação de imagens, o que reforçaria, por exemplo, padrões estéticos inalcançáveis.



### Biblioteca cultural

Procure “Vincent Bourilhon studio” na internet e conheça outros trabalhos do fotógrafo.

1a. Há um casal deitado na grama, e nela há algumas flores. Borboletas pequenas são vistas no cenário. Em segundo plano, há arbustos e, em terceiro, uma paisagem longínqua. No céu, veem-se nuvens carregadas e a Lua.

1b. O rapaz segura um guarda-chuva que, na verdade, é a parte superior de uma casa. Da chaminé dela sai fumaça.

1c. O detalhamento contribui para que a cena, embora absurda, pareça real.

2. A fumaça saindo da chaminé evidencia que não se trata apenas de um guarda-chuva com formato inusitado.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem haver intimidade entre eles, já que seus corpos estão próximos e a moça toca a perna do rapaz e sorri para ele, que encosta o rosto na cabeça dela e segura o objeto que os protege.

3b, 3c e 4. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

5. Em ambos, um fato inusitado, improvável, interfere no mundo real apresentado.

## Orientações didáticas

**Etapa 1 – Questões 3b e 3c** – Permita que os estudantes conversem em duplas sobre sua interpretação da obra e que, posteriormente, apresentem suas impressões para a turma. É possível que alguns tenham entendido que a cena representa os sonhos do casal para o futuro ou que, juntos, o rapaz e a moça sentem-se seguros, confortáveis, o que se expressaria na casa que os protege e que revela vida, como sugere a fumaça, que poderia indicar uma lareira ou um fogão em funcionamento.

**Questão 4** – Estimule os estudantes a justificar as respostas fazendo referência à fala do artista, que pode ser retomada por citação ou paráfrase. É interessante que observem que ele explicita a proposta de inserção de algo mágico, surrealista, às fotografias.

## Etapa 2 Aprendendo mais sobre a fotomontagem

A fotomontagem é uma forma de arte tão antiga quanto a fotografia. As primeiras manipulações de imagem provavelmente surgiram de erros no processo de revelação de fotos, mas, aos poucos, esses “acidentes” foram sendo explorados pelos fotógrafos para criar composições planejadas e curiosas, muitas vezes com intenções humorísticas. Hoje, artistas de várias correntes se expressam por meio das fotomontagens.

Conheça um pouco mais sobre três dos processos que são usados para a produção das imagens.

- 1 Inserção de uma fotografia em um cenário real, para criar um efeito de estranhamento. Podem ser incluídos, ainda, outros recortes de imagens, além da fotografia principal.



Fotomontagem composta de fotografia de uma mulher com instrumentos de jardinagem em meio a vasos reais e com quadro de tema floral ao fundo.

- 2 Composição a partir do recorte de imagens, como neste trabalho de Grete Stern.

Grete Stern (1904-1999) foi uma artista alemã importante para a fotomontagem. Na série **Sonhos**, ela expressou, por meio dessa arte, os sonhos relatados pelas leitoras da revista argentina **Idílio**, entre 1948 e 1951. A fotomontagem apresentada é composta de imagens de uma superfície rochosa em um local ermo, um planeta visto de longe e uma mulher.

Essa técnica permite a combinação de imagens muito diferentes: fotos antigas em preto e branco, *selfies*, imagens de revistas, papel de embrulho etc.



STERN, Grete. [Sem título]. 1949. 1 fotomontagem, 28,3 × 21,5 cm.

### 3 Uso de um editor de imagens.



MAHARDHIKA, Ari. [Sem título]. 2010. 1 fotomontagem.

É possível selecionar um programa de edição de imagem gratuito na internet para utilizar essa técnica, conforme estes passos descritos.

- Digitalizar as imagens que estejam em papel ou buscar imagens disponíveis na internet. Elas precisam ser grandes para não ficarem desfocadas ou granuladas quando forem impressas.
- Salvar os arquivos originais para não correr o risco de perdê-los e trabalhar com cópias.
- Explorar as opções de alteração de imagem: recortar, usar camadas sobrepostas, colorir, usar filtros etc.

### Etapa 3 Elaborando a fotomontagem

Nessa etapa, você e sua turma vão produzir fotomontagens para a exposição. Elas devem obter o efeito de estranhamento típico da literatura fantástica. Vocês podem trabalhar individualmente ou em duplas. Siga estas instruções.

- 1 Planeje sua composição, fazendo esboços.
- 2 Providencie o material necessário para realizá-la.
- 3 Use a técnica que considerou mais interessante para efetivar o que planejou.
- 4 Se preferir, amplie a imagem.
- 5 Se for possível, plastifique seu trabalho para preservá-lo.
- 6 Atribua um título à sua fotomontagem.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Promova na classe uma roda de análise das fotomontagens antes da exposição. Peça aos estudantes que falem das técnicas que utilizaram, das dificuldades que tiveram etc. e que arrisquem análises das obras dos colegas.

## Orientações didáticas

No Capítulo 2, os estudantes serão orientados a produzir uma notícia sobre a exposição das fotomontagens visando a uma publicação em jornal. Em função disso, recomendamos que o agendamento da exposição considere o tempo necessário para o estudo das duas primeiras seções do Capítulo 2 (**Esse a gente... explorasse os jornais?** e **Leitura 1**), que preparam os estudantes para a produção. Eles precisarão fazer registros e coletar dados durante o evento. Oriente-os a fotografar e filmar, entrevistar estudantes, profissionais da escola e eventuais visitantes, anotar observações etc.

**Etapa 4** – Determine um limite de estudantes para cada equipe, para que seja possível fazer um trabalho organizado. Monte as equipes mesclando turmas. Se houver mais voluntários do que vagas, será preciso sortear. Anote os nomes dos estudantes que não puderam ser incluídos e convide-os para outras atividades ao longo do ano.

Sugerimos que o evento de lançamento da exposição e divulgação do resultado do concurso literário não ultrapasse 50 minutos e envolva apenas as turmas de 7º ano. Reserve tempo para que a turma do 8º ano visite a exposição e converse sobre ela; caso a escola tenha usado a coleção didática no ano anterior, os estudantes do 8º ano terão tido a mesma experiência, da qual se lembrarão ao visitar a exposição dos colegas mais novos. A exposição poderá ficar disponível por mais tempo para que estudantes de outras turmas possam conhecer as produções.

### Etapa 4 Preparando o evento

Com as fotomontagens prontas, você e seus colegas vão organizar a exposição, durante a qual serão divulgados os resultados do concurso literário. Para isso, formarão equipes e dividirão as tarefas. Inscreva-se voluntariamente, escolhendo uma tarefa que tenha vontade de realizar. Veja a descrição das tarefas.



**Equipe 1:** Combinar o evento com a direção da escola – quando ocorrerá, que local ocupará, qual será sua duração, como será o acesso do público e como será a divulgação dos vencedores.



**Equipe 2:** Divulgar a exposição para os colegas dos outros anos.



**Equipe 3:** Preparar o espaço com o material a ser exposto, organizando um quadro com todas as obras e etiquetas de identificação com título, autor(es) e turma.



**Equipe 4:** Preparar cópias, em segredo, do(s) texto(s) vencedor(es), em bom tamanho, para exposição em lugar privilegiado. Ensaiar, também em segredo, a leitura expressiva desse(s) texto(s) a ser feita durante o evento.



**Equipe 5:** Preparar o texto de apresentação do evento, com a explicação da proposta. Ele deverá ser afixado logo na entrada da exposição.



**Equipe 6:** Cuidar do espaço durante o evento e orientar o público.



**Equipe 7:** Retirar o material após a exposição e deixar o espaço organizado.



#### Instrução importante

Vocês vão elaborar, em breve, uma notícia sobre esse evento. Aproveitem para coletar material: tirem fotos, gravem ou anotem depoimentos, registrem trechos dos contos vencedores etc.

ILUSTRAÇÃO: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA;  
ÍCONES: BARBARA SHUTTERSTOCK; D.R. 3D/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

# Biblioteca cultural em expansão

Você gostou de conhecer os contos fantásticos? Que tal conhecer outras obras desse universo? Eis algumas sugestões.

**Contos de lugares distantes**, de Shaun Tan. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

**Por que devo ler esse livro?**

"A ressaca" está nesse livro. Além de contos muito bem escritos e surpreendentes, você poderá se deslumbrar e se encantar com as incríveis ilustrações que acompanham as narrativas. Para quem gosta de contos fantásticos, esse é um livro imperdível!

**Max e os felinos**, de Moacyr Scliar. Porto Alegre: L&PM, 2013.

**Por que devo ler esse livro?**

Para conhecer o romance de Moacyr Scliar que conta a história do alemão Max, um menino sensível reprimido pelo pai rigoroso. Em meio a uma viagem de barco, ele é obrigado a dividir o pequeno espaço de seu veículo com um imenso felino.

**A vida de Pi**, de Yann Martel. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

**Por que devo ler esse livro?**

Para ficar por dentro de uma história que, segundo o jornal britânico **The Guardian**, teria sido parcialmente plagiada da obra de Scliar. No livro do canadense Yann Martel, um indiano de 16 anos sofre um naufrágio, seu navio afunda e restam apenas quatro sobreviventes além dele: uma zebra, uma hiena, um orangotango e um tigre-de-bengala. Inicia-se aí uma emocionante batalha pela vida.

**As aventuras de Pi**, roteiro de David Magee.

Direção: Ang Lee. EUA: 20th Century Fox; Dune Entertainment; Ingenious Media; Haishang Films, 2012.

**Por que devo assistir a esse filme?**

Para se emocionar com a história do garoto Pi e do tigre Richard Parker, transformada em arrebatadoras imagens no filme de Ang Lee.

Que tal produzir mais uma dica de obra que traga algum elemento fantástico? Pode ser um livro, um filme, uma série, uma pintura. Não deixe de justificar sua dica!

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVO DA EDITORA

## Biblioteca cultural em expansão

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 6.

CEL: 2 e 5.

CELP: 8 e 9.

Habilidades: EF69LP46 e EF69LP49.

### Orientações didáticas

Ao término dessa produção, peça para que alguns estudantes apresentem suas dicas e proponha aos colegas ouvintes que compartilhem suas opiniões após cada leitura. Aproveite para desenvolver a opinião crítica e a argumentação de seus estudantes, pedindo que justifiquem os critérios utilizados para compor as opiniões dadas. Nesta atividade, não é preciso ser rigoroso quanto à distinção entre fantástico, maravilhoso, terror etc. O importante é que os estudantes possam identificar e lidar com o cruzamento entre o real e o mundo não real.

Considere a possibilidade de organizar um projeto com as leituras sugeridas, traçando similaridades e diferenças. Você pode explorar as obras separadamente, considerando os elementos estruturais e estilísticos e os recursos que concorrem para a construção do aspecto fantástico. Depois, pode trabalhar o conceito de intertextualidade e discutir se houve plágio por parte do escritor canadense Yann Martel. Como última etapa, exiba o filme para a turma e discutam como a obra literária foi transposta para a linguagem do cinema. Vocês podem explorar, por exemplo, a construção do protagonista, percebendo sua relação com as pessoas antes da partida; o resultado dos efeitos especiais na construção da narrativa; situações que foram excluídas do filme (e pensar na viabilidade de sua abordagem dada a linguagem e a duração da obra) etc.

## CAPÍTULO 2

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### E se a gente... explorasse os jornais?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3, 5 e 7.

Habilidade: EF67LP02.

### Orientações didáticas

**Etapa 1** – O objetivo da atividade é que a turma explore jornais e se familiarize com a recepção de notícias impressas. Muitos estudantes não têm contato com jornais impressos, pois muitas famílias preferem ler notícias pela internet ou não têm acesso a esse material (pelo custo ou pela falta de hábito de ler em papel). Dessa forma, a atividade será útil para que eles tomem conhecimento das possibilidades dessa mídia. O ideal é que você selecione jornais prestigiados, todos da mesma data. Evite realizar a atividade em dias marcados por temas que não sejam adequados à idade dos estudantes. Sugerimos que, um dia antes, eles sejam orientados a assistir aos telejornais, com o objetivo de verificar se as notícias veiculadas neles aparecerão nos jornais do dia seguinte.

A atividade é coletiva, oral e realizada progressivamente. Oriente os grupos a realizar uma leitura rápida dos jornais; o objetivo não é analisar os textos, mas garantir uma visão global dos jornais. Depois, chame os grupos, em alternância, para responder às perguntas e apresentar as informações. Avance nas discussões considerando as possibilidades da turma.

**Questão 2** – Mostre a divisão em cadernos e onde se localiza o título de cada um deles. Se achar conveniente, anote no quadro os nomes dos cadernos. Geralmente, são de política nacional, notícias internacionais, notícias regionais, cultura, esporte e entretenimento, além de cadernos especiais que circulam eventualmente. Se explorar jornais diferentes, chame um grupo para cada jornal analisado.



## Registrar o que acontece

Você costuma assistir aos telejornais? E quanto aos jornais impressos ou digitais, você os lê? Todos esses veículos de comunicação são alimentados principalmente por notícias. Elas levam ao público as informações mais recentes sobre o que está acontecendo no mundo.

Neste capítulo, você estudará duas notícias: uma veiculada por um site, e outra, por um telejornal.

### E SE A GENTE...

#### ... explorasse os jornais?

Para iniciarmos nosso estudo do gênero textual notícia, vamos explorar jornais impressos.

### Etapa 1 Analisando um jornal impresso

Organizem-se em grupos. Cada grupo vai receber um jornal. Vocês deverão folheá-lo, observando atentamente seu conteúdo e sua forma, e responder oralmente às questões a seguir.

1. A resposta depende do material analisado.

- Esse jornal tem circulação municipal, regional ou nacional?
- De quantos cadernos o jornal é composto? Quais são as áreas que definem os cadernos (esporte, por exemplo)? 2. A resposta depende do material analisado. Geralmente, há cadernos de política nacional, notícias internacionais, notícias regionais, cultura, esporte e entretenimento, além de cadernos especiais que circulam eventualmente.
- Observem a primeira página do jornal.
  - Qual é a função dela?
  - Como textos e imagens se organizam nessa página?
  - As letras têm o mesmo tamanho?
  - Quais são os temas em destaque na edição analisada?
  - O que é mostrado na fotografia em destaque? Ela foi tirada por um jornalista do próprio jornal ou adquirida de uma agência de notícias?
- Observe as páginas seguintes. Normalmente, elas são destinadas a textos argumentativos.
  - Qual é o tema do editorial do dia?
  - Quais são os temas debatidos nos artigos de opinião?
  - São temas que já vêm circulando socialmente?
- O jornal publica charges? Há alguma relação entre elas e os temas das notícias ou dos textos argumentativos? 5. As respostas dependem do material analisado.

3a. A função da primeira página é destacar as informações recentes mais importantes.

3b. A resposta depende do material analisado. Espera-se que os estudantes percebam que a configuração da primeira página mostra a hierarquização das informações.

3c. As notícias mais importantes tendem a aparecer no alto da primeira página, cuja manchete vem impressa em tipos maiores e mais destacados, geralmente complementada por fotografias.

3d, 3e e 4. As respostas dependem do material analisado. Ver comentário nas Orientações didáticas.



48

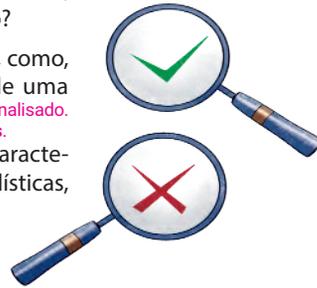
**Questão 3b** – Mostre que todas as notícias citadas na primeira página serão desenvolvidas nos cadernos subsequentes (as páginas costumam vir marcadas ao final das notas da primeira página).

**Questão 3d** – Anote na lousa os títulos de matérias com mesmos temas para verificar coincidências e comparar o enfoque. Observe se são temas abordados no dia anterior nos telejornais a que os estudantes assistiram e, se possível, projete um portal de notícias para verificar se os temas também aparecem ali. Esse dado permite refletir sobre os interesses que definem o que deve ganhar destaque. Compare o que é selecionado para um jornal regional com aquilo que ganha ênfase em jornais que circulam em áreas maiores. Proponha uma reflexão sobre o desafio dos jornais impressos frente à rapidez da internet.

6. A resposta depende do material analisado. Geralmente, a seção de entretenimento se localiza em cadernos como cultura ou títulos afins.

9. A resposta depende do material analisado. Geralmente, alguns jornais têm seções com títulos como "Fato ou fake", destinadas a verificar se informações que estão circulando em redes sociais e *blog* são verdadeiras.

- O jornal dedica espaço a gêneros voltados ao entretenimento, tirinhas, cruzadinhas, adivinhas e poemas? Em qual caderno?
- Há matérias ou comunicados voltados ao interesse público, como, por exemplo, orientação à população quanto ao início de uma campanha de vacinação? **7 e 8. As respostas dependem do material analisado. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
- O jornal apresenta anúncios publicitários? Eles estão bem caracterizados para que não se confundam com as matérias jornalísticas, como prevê o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor?
- Há referência ao trabalho de checagem de dados? Há alguma seção destinada a validar ou contestar informações que circulam em redes sociais ou *blogs*?



VICENTE MENONCI/ARQUIVO DA EDITORA

2. Algumas edições trazem essa informação de modo mais explícito que outras. Em geral, os leitores podem enviar críticas, perguntas, reclamações e sugestões de temas de reportagens para a redação do jornal, desde que bem fundamentadas.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Fala aí!

Na sua casa, como as pessoas se informam: leem jornais impressos ou virtuais? Assistem a telejornais? Acompanham redes sociais? Qual desses meios você acha mais confiável?

### Etapa 2 Analisando o espaço do leitor no jornal

Agora, vamos examinar o espaço destinado ao leitor nos jornais.

- Há possibilidade de publicar comentários? Há orientações para o leitor de como fazê-lo? **1 e 3. As respostas dependem do material analisado. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
- O leitor pode sugerir pautas?
- O jornal dispõe de um canal para receber críticas e sugestões dos leitores?

### Etapa 3 Interagindo com o jornal

Agora que vocês já conhecem os jornais impressos, que tal interagir com um deles?

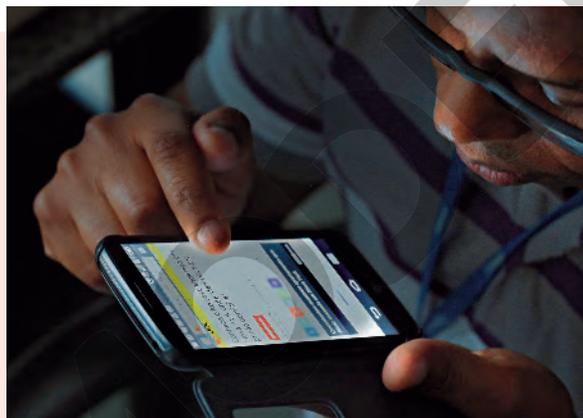
Com os demais grupos, escolham de que forma vão se comunicar com o jornal: vocês podem escrever um comentário de leitor, uma sugestão de pauta (com justificativa), uma reclamação ou uma sugestão para o aprimoramento do jornal.

Após a decisão, com a ajuda do professor, realizem a ação planejada.

#### Sabia?

Os **portais de notícias** surgiram, nos anos 1990, veiculando notícias e conteúdos variados, além de *links* para outros *sites* e *blogs*. Hoje a divulgação de notícias virtuais não depende dos portais; vários jornais impressos têm versões virtuais. O jornal estadunidense *The New York Times*, por exemplo, atingiu em 2021 a marca de 7,1 milhões de assinaturas digitais.

Pessoa lendo notícias em portal *on-line*.



CECILIA BASTO/SUSP IMAGENS

**Questão 8** – Retome o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor, analisado no 6º ano. Relembra a referência "Informe publicitário", usada para identificar matérias que divulgam comercialmente determinados produtos, e que a publicidade não pode confundir ou enganar o leitor.

**Etapa 2 – Questão 1** – Geralmente, na página destinada às cartas ou aos comentários dos leitores, há orientações sobre como proceder. Os estudantes devem procurar seções intituladas "Lugar do leitor", "O leitor tem voz" etc. Peça a eles que retomem informações sobre o gênero comentário de leitor, estudado no 6º ano. Eles podem comparar a natureza dos comentários de internet com o que veem no jornal impresso quanto à linguagem e à abordagem, percebendo a adequação dos textos ao veículo em que são publicados.

**Questão 3** – Se for o caso, apresente o conceito de *ombudsman*, colaborador contratado pelo jornal para analisar criticamente as publicações do veículo e manter um canal aberto com os leitores e os editores.

**Etapa 3** – Oriente a elaboração do texto, considerando as particularidades do gênero escolhido: comentário de leitor, carta de leitor, *e-mail* etc. No 6º ano, os estudantes desenvolveram duas atividades de escrita coletiva (uma carta de reclamação e outra de solicitação) e podem se valer de estratégias que aprenderam nas duas ocasiões.

O texto produzido deve ser enviado em nome do professor, com identificação da escola e da turma. Acompanhe as edições para verificar a publicação e apresentar aos estudantes. Apenas um texto será encaminhado para não sobrecarregar a empresa que o receberá e, assim, aumentar a chance de publicação.

**Fala aí!** – Se achar conveniente, faça uma enquete sobre os meios utilizados para se informar usados pelos familiares. Caso predominem as redes sociais, aproveite para retomar o conceito de fontes confiáveis (já estudadas no 6º ano) e questione-os sobre a confiabilidade de notícias das quais não se sabe a origem nem as fontes consultadas. É um bom momento para conversar informalmente sobre *fake news* (desinformação) e sobre como identificá-las e evitar compartilhá-las. A seção **Fora da caixa**, no final deste capítulo, dedica-se a esse assunto.

#### Continuação

**Questão 3e** – Oriente os grupos a localizar a autoria das fotos, que geralmente fica na parte inferior da imagem ou no final da legenda. Se necessário, retome o conceito de agência de notícias, já visto no Volume do 6º ano.

**Questão 4** – O editorial expressa explicitamente a opinião do jornal. Oriente os estudantes a localizar os editoriais e os artigos de opinião, a ler os títulos e o "olho" (trecho em destaque) para inferir o tema.

**Questão 6** – Aproveite para pedir aos estudantes que localizem resenhas sobre filmes, peças teatrais, músicas ou jogos.

**Questão 7** – Explique aos estudantes que algumas campanhas, como de doação de sangue, podem aparecer em forma de anúncios publicitários.

## Leitura 1

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP01, EF67LP04, EF67LP06, EF67LP25, EF67LP37 e EF07LP02.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão estudar uma notícia publicada em um *site*. O gênero notícia já tem sido trabalhado com eles desde o começo do Ensino Fundamental. No 6º ano, ganhou atenção particularmente quando foram estudados os gêneros relato de experiência e comentário de leitor. Nesta seção, eles retomarão os elementos estruturais da notícia, observarão marcas de subjetividade e objetividade e refletirão sobre a construção da credibilidade. Embora a notícia escolhida siga as características do gênero, afasta-se ligeiramente do modelo mais exemplar, uma vez que o fato relatado, ocorrido no passado, é menos relevante que o fato futuro, a que se relaciona e cujas informações são desenvolvidas ao longo do texto. Acompanhe as discussões, atentando-se a dúvidas dos estudantes acerca desse arranjo, e ajude-os a notar que existem várias possibilidades de construção dentro dos gêneros. O fato principal divulgado na notícia é a oportunidade de jovens estudantes de música de três estados brasileiros terem se apresentado em um evento internacional, a Expo Dubai. A referência à formação da orquestra e ao repertório que pretende apresentar contribui para a percepção da diversidade cultural brasileira. Sugerimos que você mostre a notícia para o professor de Arte ou de Música, que pode aproveitar a descrição do programa da orquestra para explorar os ritmos brasileiros citados, como o carimbó e o congo capixaba, além de obras como “Trenzinho do caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)”, de Heitor Villa-Lobos, e “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso.

## Leitura 1 NOTÍCIA

Leia, a seguir, uma notícia publicada no *site* de um jornal de Vitória, capital do Espírito Santo.

**Jovens músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai**

Um grupo de alunos do Vale Música ES embarcou nesta segunda-feira (14) para Dubai, nos Emirados Árabes. Os jovens vão integrar a Orquestra Vale Música, junto com os alunos dos polos do Programa Vale Música de Belém (PA) e Corumbá (MS), para se apresentar na Expo Dubai, um dos maiores eventos do mundo nas áreas da cultura, tecnologia, inovação e *design*. A Expo Dubai conta com a participação de mais de 190 países.

Formada por 45 alunos, a Orquestra Vale Música vai realizar dois concertos, nos dias 19 e 20 de fevereiro, no Dubai Millenium Amphitheatre, sob a **regência** dos maestros Eduardo Lucas (ES), Eduardo Martinelli (MS) e Renan Cardoso (PA). Entre os **spallas** selecionados, estão o capixaba Lucas Anizio, Caio Fortunato e Igor Amaro.

O repertório promove uma viagem encantada pela riqueza nacional brasileira, conduzida pelo clássico “Trenzinho do caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)”, de Heitor Villa-Lobos, um dos compositores sul-americanos mais conhecidos de todos os tempos. A viagem musical percorre os sons da Caatinga, do Pantanal, da Amazônia e da Mata Atlântica, finalizando com o doce balanço da Bossa Nova e da “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso. Entre os temas selecionados para representar as paisagens capixabas destacam-se as **toadas** de congo “A Baleia”, “Iaiá, você vai à Penha” e “Madalena do Jucu”, além da canção “Na puxada de rede”, de Amaro Lima e Chocolate.

Os **biomas** também simbolizam os estados de origem dos estudantes – Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Pará. Os concertos marcam os 200 dias para o bicentenário da Independência do Brasil e serão transmitidos pelo canal da Expo Dubai no YouTube, às 10 horas, no horário de Brasília.

**Ensaaios**

Os ensaios aconteceram na Estação Conhecimento de Serra, base do Projeto Vale Música ES, no último final de semana, onde os jovens músicos do Mato Grosso do Sul e do Pará se juntaram aos alunos capixabas visando à preparação para os concertos inéditos. Nesta terça (15), a equipe chega a Dubai. Nas viagens

ANDERSON DE ANDRADE RIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Regência:** condução de uma orquestra.

**Spallas:** instrumentistas do primeiro violino de uma orquestra.

**Toadas:** cantigas com melodias simples.

**Biomas:** espaços geográficos em que a vida animal e a vegetal se relacionam e se adaptam de acordo com diversos fatores, como vegetação, clima e fauna.

### Fala aí!

A participação no projeto destacado na notícia proporcionou **protagonismo** aos jovens que dele fizeram parte. De que outras formas a música pode proporcionar isso?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

50

**Fala aí!** – Estimule os estudantes a apresentar seus exemplos. É possível que alguns mencionem o *rap*, que permite aos jovens expressarem seus sentimentos por meio de temas relevantes para a sociedade, alinhando-se à luta das minorias. Também é possível que citem a música gospel, por meio da qual jovens podem expressar sua crença.

### Biblioteca do professor

CALDAS, Graça. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9Njy5hbb3RZ5rHrxrGCdbhB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2022. Sugerimos a leitura desse artigo para reflexão acerca do trabalho com gêneros jornalísticos na escola.

**Desvendando o texto – Questão 1b** – O fato noticiado é o embarque, mas o conteúdo principal está relacionado às apresentações que ocorreriam alguns dias depois da publicação da notícia, em 19 e 20 de fevereiro de 2022. Oriente os estudantes a sempre observar a data de publicação das notícias, principalmente daquelas veiculadas na internet. Há muita replicação e, por vezes, o leitor toma uma informação já antiga como recente.

e em todas as atividades serão tomados todos os cuidados em relação à Covid-19, seguindo as orientações das autoridades de saúde, como uso de máscaras, distanciamento e realização de testes.

O grupo de alunos do Projeto Vale Música ES que participará das apresentações conta com Lucas Anizio (*spalla*), Flávio Ribeiro (violino 1), Samuel Cabidelle (violino 2), Deivid Magalhães (violino 2), Caique Tadeu (viola), Joyce Rodrigues (cello), Leonardo Rodrigues (baixo acústico), Eduardo Mariano (sax alto), Matheus Damiani (sax tenor), Ailton Junior (trompete), Ricley Ribeiro (trombone), Samuel Nascimento (bateria), Wagner Nascimento (percussão) e Israel Cardoso (percussão).

Esta será a primeira vez que a maioria desses jovens fará uma viagem internacional e terá a oportunidade de se apresentar fora do Brasil. É o caso do aluno de trombone Ricley Ribeiro, 21. Para o jovem, a participação na Expo Dubai será uma experiência única. “Essa viagem com o Vale Música para Dubai mostra o poder que a música tem de criar, transformar, oportunizar e realizar sonhos. Nunca viajei para fora do país e nunca andei de avião, então serão duas realizações de uma vez só”, revela Ricley.

O maestro Eduardo Lucas explica que o repertório do concerto contempla paisagens sonoras de cada região do país. “Temos os ritmos próprios do Mato Grosso do Sul, com a proximidade dos países latinos; de Belém, que traz muito carimbó; os congos do Espírito Santo, os baiões do Nordeste e o samba”, enumera o maestro, que pretende levar aos Emirados Árabes uma amostra da diversidade rítmica e cultural do Espírito Santo: “Teremos toadas tradicionais do congo capixaba e uma música *pop* que tem influências da nossa cultura negra e folclórica, que é ‘Na puxada da rede’”, observa.

JOVENS músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai. **ES Hoje**, Vitória, 15 fev. 2022. Entretenimento. Disponível em: <https://eshoje.com.br/2022/02/jovens-musicos-capixabas-se-apresentam-na-expo-dubai%EF%BF%BC%EF%BF%BC/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. Responda às perguntas a seguir.
  - a) O que é noticiado?
  - b) Quando aconteceu?
  - c) Quais são os envolvidos nesse acontecimento?
2. A continuação do texto desenvolve as informações dos parágrafos introdutórios.
  - a) No terceiro e no quarto parágrafos, a notícia detalha a apresentação que ocorreria poucos dias depois. Qual é o repertório programado?
  - b) Qual é a justificativa para a escolha do repertório?
  - c) De que forma os estudantes se prepararam para o concerto em Dubai?

1a. O embarque de jovens músicos para realizar um concerto em Dubai.

1b. O embarque aconteceu em 14/2/2022, um dia antes da publicação.

1c. Os 45 alunos de um projeto de música e os três maestros, provenientes do Espírito Santo, de Mato Grosso do Sul e do Pará.

2a. Serão apresentadas músicas que representam a riqueza nacional brasileira, começando por “Trenzinho do caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)”, de Heitor Villa-Lobos, e passando por músicas típicas de cada região dos estudantes que fazem parte do projeto, além de clássicos como “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso.

2b. O repertório procura representar as regiões de origem dos estudantes e comemorar os 200 anos da Independência do Brasil.

2c. Os estudantes se prepararam ensaiando. Os do Mato Grosso do Sul e os do Pará deslocaram-se antes para o Espírito Santo para poder ensaiar todos juntos.

## Orientações didáticas

**Questão 4b** – Verifique se os estudantes perceberam que o título destaca a relação entre os músicos e o estado brasileiro, que é mais evidenciado do que o próprio grupo.

**Questão 4c** – O título I foi publicado em um jornal capixaba (o **ES hoje**) e os títulos II e III em órgãos de imprensa de Mato Grosso do Sul. Os jornais estão destacando participantes da comunidade dos leitores.

3. O texto inclui declarações de pessoas envolvidas com o fato noticiado. Releia o penúltimo e o último parágrafos.
- Qual é a profissão do entrevistado? Como ele se relaciona com os músicos citados na notícia?
  - Por que é importante incluir na notícia um depoimento como o desse profissional?
  - No primeiro período, o produtor do texto explica com suas palavras o que o especialista disse. Que sinal de pontuação ele usa para indicar o momento em que passa a reproduzir diretamente a fala?
  - Ao longo do parágrafo, quais formas verbais introduzem citações ou reformulações do depoimento do especialista?
  - No penúltimo parágrafo, cita-se o depoimento de um dos alunos do projeto. Por que é importante informar o ponto de vista deles?
  - Por que, em um caso como o depoimento desse estudante, a citação direta é mais interessante do que a reformulação?

Nos gêneros jornalísticos, **depoimentos** podem ser apresentados como citação, ou seja, com a reprodução da fala do entrevistado entre aspas, e podem também ser apresentados com as palavras do autor do texto.

4. Releia o título da notícia (I) e leia mais dois títulos de notícias relativas ao mesmo fato (II e III), publicadas em jornais do Mato Grosso do Sul.

I.

### Jovens músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai

II.

### Expo Dubai terá apresentação de músicos sul-mato-grossenses

EXPO Dubai terá apresentação de músicos sul-mato-grossenses. **A Tribuna News**, Campo Grande, 6 abr. 2022. Notícias Variedades. Disponível em: <https://atribunanews.com.br/2022/02/09/expo-dubai-tera-apresentacao-de-musicos-sul-mato-grossenses/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

III.

### Músicos participantes do Moinho Cultural Sul-Americano levam MS para palco da Expo Dubai

RICALDE, Débora. Músicos participantes do Moinho Cultural Sul-Americano levam MS para palco da Expo Dubai. **G1**, Mato Grosso do Sul, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2022/02/10/musicos-participantes-do-moinho-cultural-sul-americano-levam-ms-para-palco-da-expo-dubai.ghtml>. Acesso em: 31 mar. 2022.

- Compare os títulos I e II. Na sua opinião, qual deles é o mais adequado para uma notícia que destaque a oportunidade dos músicos de participar de um evento como a Expo Dubai? Por quê?
- O que ganha foco no título III?
- Segundo a notícia lida, a orquestra é composta de músicos de três estados do Brasil, mas os títulos das três notícias só citam dois deles. Formule uma hipótese para explicar isso.

3a. Ele é maestro e será um dos regentes das apresentações em Dubai.

3b. Trata-se de um especialista, responsável pela seleção do repertório e pela preparação dos estudantes; assim, seu depoimento confere maior credibilidade à notícia.

3c. As aspas.

3d. *Explica, enumera e observa.*

3e. Além de serem parte fundamental do evento e poderem contribuir para explicá-lo, os depoimentos permitem perceber a importância do evento para a vida dos estudantes, como mostra o comentário do jovem que menciona a oportunidade de sua primeira viagem internacional.

3f. A citação permite ao leitor perceber as intenções e os sentimentos do falante, o que é interessante em um caso como esse, em que se revelam aspectos pessoais.

4a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o título I destaca os músicos e sua condição de jovens, diferentemente do título II, que informa apenas que, na Expo Dubai, haverá uma apresentação de músicos do Mato Grosso do Sul, sem qualquer referência à identidade deles.

4b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que está em foco o fato de Mato Grosso do Sul ter espaço na Expo Dubai.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem o local de publicação dos jornais.

5. Em geral, as notícias costumam ser acompanhadas por fotografias legendadas.
- Que tipo de imagem poderia ilustrar essa notícia para confirmar o que é relatado?
  - Qual é o efeito desse tipo de fotografia sobre o leitor?
  - Que tipo de imagem pode aumentar a informatividade do texto verbal?
6. Leia o trecho de outras notícias sobre o mesmo fato.

I.

### Músicos da Orquestra de Câmara do Pantanal se apresentam na Expo Dubai

Levado pela música, o “Trenzinho do Caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)”, de Heitor Villa-Lobos, um dos compositores sul-americanos mais conhecidos de todos os tempos, conduzirá o público em uma viagem encantada pela riqueza natural brasileira, através dos sons da Caatinga, do Pantanal, da Amazônia e da Mata Atlântica, chegando, em um doce balanço, ao Rio de Janeiro. As apresentações marcam os 200 dias para o bicentenário da Independência do Brasil. Os concertos serão transmitidos pelo [canal da Expo Dubai](#), às 17h no horário dos Emirados Árabes, ou às 10h no horário de Brasília.



REPRODUÇÃO EXPO 2020 TV

MÚSICOS da Orquestra de Câmara do Pantanal se apresentam na Expo Dubai. **Diário Corumbaense**, Corumbá, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=129619>. Acesso em: 31 mar. 2022.

II.

### Alunos do projeto Vale Música do ES se apresentam na Expo Dubai

*Os jovens vão integrar a Orquestra Vale Música, que apresentará dois concertos, nos próximos dias 19 e 20 de fevereiro, nos Emirados Árabes*

Um grupo de alunos do [Vale Música ES](#) embarca no próximo dia 14 de fevereiro para Dubai, nos Emirados Árabes. Os jovens vão integrar a Orquestra Vale Música, junto com os alunos dos polos do Programa Vale Música de Belém (PA) e Corumbá (MS), para se apresentar na Expo Dubai, um dos maiores eventos do mundo nas áreas de cultura, tecnologia, inovação e *design*. A exposição conta com a participação de mais de 190 países.

RASSELL, Renata. Alunos do projeto Vale Música do ES se apresentam na Expo Dubai. **A Gazeta**, Vitória, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gazeta.com.br/colunas/renata-rasseli/alunos-do-projeto-vale-musica-do-es-se-apresentam-na-expo-dubai-0222>. Acesso em: 31 mar. 2022.

#### Fala aí!

É possível que uma fotografia funcione como desinformação, isto é, como *fake news*?

**Fala aí! Resposta pessoal.** Espera-se que os estudantes comentem que algumas fotografias são retiradas de seus contextos originais, portanto, embora reais, passam a comunicar informações falsas.

Reprodução de página do site **Expo 2020 TV**.

5a. Sugestão: a fotografia dos jovens embarcando para Dubai ou ensaiando juntos no Espírito Santo, por exemplo.

5b. Esse tipo de fotografia aumenta a credibilidade da notícia porque confirma aquilo que é exposto no texto verbal.

5c. Sugestão: a fotografia de um *spalla* atuando ou do espaço montado para a Expo Dubai.

As palavras destacadas em azul são um *hiperlink* que remete à reportagem sobre os 20 anos do projeto Vale Música, com ênfase na carreira do músico Mauro Sérgio Nunes de Oliveira, que foi estudante nessa escola. Trata-se de um “conteúdo patrocinado”.

## Orientações didáticas

**Questão 5c** – Comente com os estudantes que parte das fotografias é produzida para registrar o evento relatado, mas também costumam ser usadas fotos de arquivos. No caso, poderiam ter sido usadas fotografias de apresentações anteriores do grupo de jovens.

**Fala aí!** – Peça aos estudantes exemplos de fotografia que funcione como desinformação e pergunte o que podem fazer para checar sua veracidade. A forma mais simples costuma ser clicar sobre a foto com o botão direito do *mouse* e usar um buscador. Dessa forma, o usuário é direcionado a *sites* diversos que publicaram a foto, permitindo comparar as diferentes publicações para concluir se há uma versão não editada dela.

## Orientações didáticas

**Questão 6c** – Chame a atenção dos estudantes para o fato de ser um “conteúdo patrocinado”, ou seja, a empresa pagou pela veiculação do texto.

**Questão 6d** – Comente com eles que, em textos voltados à divulgação de conhecimento, os *hiperlinks* costumam levar a páginas com conceitos e explicações. Por exemplo, seriam esperados *hiperlinks* em *spalla*, *sax tenor*, *carimbó*, entre outros termos específicos do campo da música, que são pouco conhecidos pelos leitores. Em textos jornalísticos, em geral, os *hiperlinks* levam a outras notícias, reportagens e artigos.

**Como funciona uma notícia?** –

**Questão 2b** – Embora revele uma visão pessoal, o adjetivo *encantada* procura descrever a intenção do repertório, que *passeia* pela natureza brasileira com o objetivo de “encantar” os ouvintes. Não se trata de uma opinião sobre os fatos noticiados.

**Questão 2c** – As informações selecionadas, inclusive os depoimentos e a indicação de preocupação dos organizadores da viagem com a pandemia, revelam apenas aspectos positivos e reforçam a grande oportunidade que os músicos estão tendo.

**Boxe sobre lide** – Ao explorar com os estudantes o boxe sobre lide e as informações básicas que constam em uma notícia, se achar conveniente, comente que a notícia em estudo segue a estrutura conhecida como “pirâmide invertida”. Os textos jornalísticos com essa estrutura trazem as informações em ordem decrescente de importância. Retome a questão 1 de **Desvendando o texto** para mostrar a eles que os dados que identificaram correspondem ao conteúdo do lide.

6a. Os *hiperlinks* têm a função de direcionar o leitor para outras páginas ou sites para que ele obtenha informações a mais sobre o que está lendo.

6b. O *hiperlink* dirige o leitor para a página do site da Expo Dubai 2020, por meio da qual serão transmitidos os concertos.

- Qual é a função dos *hiperlinks* em uma notícia?
- No texto I, o *hiperlink* dirige o leitor para qual informação?
- Na sua opinião, quem poderia se interessar pelo *hiperlink* disponível no texto II?
- Volte à notícia “Jovens músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai”. Onde você colocaria um *hiperlink* no texto? Explique sua escolha.

6d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes escolham palavras ou expressões que designem objetos ou fatos sobre os quais não têm informação suficiente.

### COMO FUNCIONA UMA NOTÍCIA?

Responda às perguntas sobre os textos e reflita sobre as características de uma notícia.

- A notícia sobre os jovens músicos que se apresentarão em Dubai foi publicada no site de um jornal que circula no Espírito Santo. Por que o fato mereceu ser noticiado?
- Reflita sobre a maneira como o conteúdo é apresentado.
  - A notícia revela preocupação com a precisão dos dados. Cite dois exemplos que comprovem esse cuidado.
  - No terceiro parágrafo, o produtor da notícia associa o repertório que será apresentado pelos músicos a uma “viagem encantada”. Releia esse trecho.

O repertório promove uma viagem encantada pela riqueza nacional brasileira, conduzida pelo clássico “Trenzinho do caipira (Bachianas Brasileiras nº 2)”, de Heitor Villa-Lobos, um dos compositores sul-americanos mais conhecidos de todos os tempos. A viagem musical percorre os sons da Caatinga, do Pantanal, da Amazônia e da Mata Atlântica, finalizando com o doce balanço da Bossa Nova e da “Aquarela do Brasil” de Ary Barroso. Entre os temas selecionados para representar as paisagens capixabas destacam-se as toadas de congo “A Baleia”, “Iaiá, você vai à Penha” e “Madalena do Jucu”, além da canção “Na puxada de rede”, de Amaro Lima e Chocolate.

A presença do adjetivo *encantada* revela uma interpretação pessoal. Você acha que isso compromete a credibilidade da notícia? Justifique sua resposta.

- Você tem a impressão de que a notícia é neutra, elogiosa ou crítica em relação ao fato que relata? Por quê?
- Análise as informações expressas na notícia. Em que parte dela – começo, meio ou fim – estão as informações mais importantes? Explique sua resposta.

Chama-se **lide** a parte da notícia que traz as informações básicas sobre seu conteúdo: O que aconteceu? Quem participou do acontecimento? Quando e onde ocorreu? As perguntas “Como?” e “Por quê?” também podem ser respondidas no lide.

### Dica de professor

Algumas matérias publicadas na mídia contêm a expressão “conteúdo patrocinado”. Isso indica que uma empresa pagou para que a informação fosse veiculada. Sempre que você encontrar essa informação, lembre-se de que o conteúdo foi escrito para atender a uma encomenda. Isso não significa que seja falso, mas indica que não se trata de uma abordagem imparcial.

6c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem, por exemplo, adolescentes e jovens interessados em estudar música, leitores que tenham apreciado a oportunidade alcançada pelos jovens músicos e desejem mais detalhes sobre o projeto etc.

1. Porque envolve jovens músicos locais, que terão a oportunidade pouco comum de fazer uma apresentação em um importante evento internacional.

2a. Sugestão: citação do repertório; identificação de todos os músicos capixabas e dos instrumentos que tocam; descrição da Expo Dubai; levantamento de informação sobre os cuidados com a pandemia.

2b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes considerem que *encantada* não compromete a credibilidade da notícia porque se relaciona ao repertório, e não aos fatos relatados.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a notícia é elogiosa, embora não faça isso explicitamente.

3. As informações mais importantes estão no começo do texto, concentradas no título e no primeiro parágrafo. São elas que identificam o fato noticiado e sua importância.

## Orientações didáticas

**Questão 5** – Pergunte aos estudantes se teria sido produtivo, na notícia em estudo, a inclusão de conteúdo em outras mídias. É esperado que apontem que poderia ter sido incluído um vídeo mostrando uma apresentação da orquestra para que o leitor conhecesse o tipo de música que toca ou a qualidade de sua *performance*.

**Questão 6b** – Na primeira atividade do capítulo, os estudantes experimentaram se manifestar no espaço destinado aos leitores, por isso, é esperado que tenham ideias para essa resposta. Em geral, os comentários costumam ser mais críticos, mas o tema da notícia propicia que se fale bem da iniciativa. Ainda assim, verifique se alguns deles não têm informações que os levem a problematizar, por exemplo, a participação em um evento internacional em um país criticado por desrespeito aos direitos humanos. Esse dado não precisa ser discutido, a não ser que surja como uma demanda da turma. Nesse caso, sugerimos que seja feita uma pesquisa para levantar informações, de modo que a crítica ou a não crítica ao evento tenha boa sustentação.

### 4. Releia, agora, o título e a linha fina desta outra notícia.

#### Alunos do projeto Vale Música do ES se apresentam na Expo Dubai

*Os jovens vão integrar a Orquestra Vale Música, que apresentará dois concertos nos próximos dias 19 e 20 de fevereiro, nos Emirados Árabes*

RASSELLI, Renata. Alunos do projeto Vale Música do ES se apresentam na Expo Dubai. **A Gazeta**, Vitória, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/colunas/renata-rasseli/alunos-do-projeto-vale-musica-do-es-se-apresentam-na-expo-dubai-0222>. Acesso em: 31 mar. 2022.

- Assim como o lide, a **linha fina** é um dos elementos composicionais da notícia. Qual é a função dela em relação ao título?
  - Essa linha fina seria adequada para a notícia apresentada na **Leitura 1**? Por quê?
5. A notícia consta em uma página da internet. Quais recursos disponíveis nas notícias em meio virtual não existem em versão impressa?
6. Veja os recursos apresentados no final da página da notícia “Jovens músicos capixabas se apresentam na Expo Dubai”.

Reprodução da parte final da página da notícia. O formulário contém:

- Ícones de compartilhamento: WhatsApp, Telegram, Twitter, LinkedIn, Facebook, Email.
- Seção "DEIXE UMA RESPOSTA" com campos para Nome\*, E-mail\*, Site\* e um checkbox "Salve meu nome, e-mail e site neste navegador para a próxima vez que eu comentar".
- Um campo de texto para "Comentário:".
- Um botão azul "POSTAR COMENTÁRIO".

Reprodução da parte final da página da notícia.

- Ícones relativos a redes sociais são recursos comuns em meio digital que sugerem ao leitor o compartilhamento da notícia. Qual é o benefício desses recursos para o leitor?
- Também é comum a existência de espaços para postagem de comentários. O que você esperaria encontrar nos comentários dos leitores acerca da notícia sobre os jovens músicos?

### Da observação para a teoria

O gênero textual **notícia** é um relato sobre um fato real, atual e relevante para o público. Os assuntos, a linguagem e os recursos da notícia são definidos de acordo com as características do veículo de comunicação e as expectativas de seu público.

4a. Ela complementa as informações do título, desenvolvendo-as com mais dados.

4b. Sim. Os títulos trazem basicamente a mesma informação, de modo que essa linha fina poderia complementar aquele também.

5. A presença de **hiperlinks** para outros sites ou para outras mídias, como vídeos ou áudios.

6a. Esses recursos facilitam o envio do texto a outras pessoas que o leitor julga terem algum interesse no conteúdo.

6b. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, elogios à perseverança dos jovens e ao talento dos maestros, a possibilidade de se divulgar positivamente o Brasil no exterior, o desejo de que mais jovens possam contar com oportunidades como essa etc.

### É lógico!

A caracterização do gênero notícia resulta da identificação de um padrão, isto é, daquilo que é comum às notícias que circulam.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP28, EF69LP56, EF67LP32, EF67LP37, EF07LP06 e EF07LP07.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Verbo.
- Verbo: tempo e modo.

## Orientações didáticas

A classe gramatical dos verbos é tema do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que recomenda, no conjunto de habilidades, a identificação das noções de tempo presente, passado e futuro, a compreensão da função injuntiva relacionada ao modo imperativo e a flexão adequada para estabelecimento da concordância verbal em casos mais simples (pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração). No Ensino Fundamental – Anos Finais, para aprofundar a exploração dessa classe de palavras, é preciso mobilizar, organizar e completar esse conhecimento prévio. No Volume do 6º ano, aborda-se o conceito de verbo, as noções de pessoa, número, tempo e modo, os paradigmas regulares e o emprego dos modos verbais. Neste volume, as atividades planejadas visam a revisar tal conteúdo e a ampliá-lo com o estudo dos paradigmas irregulares e dos valores dos tempos verbais. Lembramos que é nas atividades, tanto nas desta seção como nas das demais, que esse conteúdo é efetivamente trabalhado com os estudantes, mas optamos por sistematizá-lo para que possam contar com um recurso de apoio para o desenvolvimento de habilidades relativas à apropriação de regras da norma-padrão visando ao uso reflexivo e à construção do sentido do texto.

Sugerimos que a turma discuta oralmente as atividades de **Começando a investigação** e que você as utilize para retomar conhecimentos prévios. Caso ache necessário, peça aos

Continua

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo

Releia este trecho da notícia.

Um grupo de alunos do Vale Música ES embarcou nesta segunda-feira (14) para Dubai, nos Emirados Árabes. Os jovens vão integrar a Orquestra Vale Música [...].

No trecho, a forma verbal *embarcou* marca o tempo da realização da viagem (o dia anterior à publicação da notícia), enquanto a locução verbal *vão integrar* marca o tempo da apresentação (o futuro, dali a alguns dias). Os tempos verbais – pretérito perfeito do indicativo e futuro do presente do indicativo, respectivamente – têm valores diferentes. Você vai estudar esse conteúdo a seguir.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia dois parágrafos da notícia sobre os jovens músicos e responda ao que se pede.

Os ensaios aconteceram na Estação Conhecimento de Serra, base do Projeto Vale Música ES, no último final de semana, onde os jovens músicos do Mato Grosso do Sul e do Pará se juntaram aos alunos capixabas visando à preparação para os concertos inéditos. [...]

O maestro Eduardo Lucas explica que o repertório do concerto contempla paisagens sonoras de cada região do país. “Temos os ritmos próprios do Mato Grosso do Sul, com a proximidade dos países latinos; de Belém, que traz muito carimbó; os congos do Espírito Santo, os baiões do Nordeste e o samba”, enumera o maestro, que pretende levar aos Emirados Árabes uma amostra da diversidade rítmica e cultural do Espírito Santo: “Teremos toadas tradicionais do congo capixaba e uma música *pop* que tem influências da nossa cultura negra e folclórica, que é ‘Na puxada da rede’”, observa.

1. No primeiro parágrafo, que expressão explicita a mesma noção de tempo contida em *aconteceram* e *juntaram*? Explique sua resposta.
2. No segundo parágrafo, o produtor do texto emprega a forma verbal *explica*, no tempo presente. Que efeito é criado pelo uso do presente para se referir a uma ação acontecida no passado?
3. Releia este trecho da fala do maestro.

Teremos toadas tradicionais do congo capixaba e uma música *pop* que tem influências da nossa cultura negra e folclórica [...].

- a) A forma verbal *teremos* faz referência a um tempo futuro. Por que o maestro usa esse tempo?
- b) Essa forma verbal sugere a certeza ou a dúvida do maestro quanto ao que acontecerá no futuro? 3b. Certeza.

56

### Continuação

estudantes que leiam a exposição teórica inicial (“Flexões de pessoa, número, tempo e modo”), voltada à revisão, e anatem dúvidas. Após resolvê-las, faça perguntas de checagem. Depois, solicite que realizem, individualmente, as atividades da subseção “Tempos verbais do modo indicativo”. Na correção, enfatize a ideia de que os tempos verbais expressam diferentes valores. Eles podem, na sequência, realizar as atividades 1 e 2, de **Investigando mais**, que permitem a você, na correção, verificar se é preciso reapresentar conceitos ou chamar a atenção para determinadas informações. Se perceber que há dúvidas, antes de orientar a realização das questões 3 a 5, que podem ser realizadas em pequenos grupos, proponha novas atividades semelhantes às primeiras.

- c) Por que, na sequência da fala, ele emprega a forma verbal *tem*, no presente do indicativo? **3c. Porque ele se refere a uma característica permanente da música pop.**
- d) A que pessoas do discurso se referem as formas verbais *temos* e *teremos* na reprodução da fala do maestro? Por que ele optou por essa pessoa do discurso?

As questões a que você respondeu chamaram a atenção para a flexão dos verbos, palavras que se modificam para expressar o ser ou o objeto a que se refere o processo verbal (flexão de pessoa e de número), a maneira como o falante vê esse processo (flexão de modo) e o momento em que esse processo ocorre (flexão de tempo). Agora você vai revisar o que já estudou sobre isso e ampliar seu conhecimento.

### Flexões de pessoa, número, tempo e modo

Veja informações sobre a flexão do verbo.

- **Flexão de pessoa e de número** – associa o verbo a uma das pessoas do discurso:

<i>(eu) explicarei</i>	→	1ª pessoa	} <b>singular</b>
<i>(tu) explicarás</i>	→	2ª pessoa	
<i>(ele) explicará</i>	→	3ª pessoa	
<i>(nós) explicaremos</i>	→	1ª pessoa	} <b>plural</b>
<i>(vós) explicareis</i>	→	2ª pessoa	
<i>(eles) explicarão</i>	→	3ª pessoa	

- **Flexão de modo** – indica a atitude do falante em relação àquilo que expressa. Observe como, na notícia, este fato foi apresentado como certo:

“Os ensaios *aconteceram* na Estação Conhecimento de Serra”.

Agora, compare com esta forma, que indica uma incerteza sobre o fato:

*Talvez os ensaios aconteçam* amanhã.

O **modo indicativo** expressa certeza, e o **modo subjuntivo** indica dúvida, suposição.

Há, ainda, um terceiro modo, o **imperativo**, usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos:

*Estude* música.

- **Flexão de tempo** – informa se uma ação é simultânea (presente), anterior (pretérito) ou posterior (futuro) à fala.

O quadro a seguir mostra os tempos dos modos indicativo e subjuntivo e exemplos da primeira pessoa do singular das três conjugações. O modo imperativo não apresenta tempo.

**3d. As formas verbais referem-se à primeira pessoa do plural, reconhecível pelas desinências. Ele opta por essa pessoa por estar se referindo a ações das quais ele participará juntamente com os jovens músicos.**

### Orientações didáticas

Para concluir o estudo, após a correção das atividades, faça a leitura de “Tempos verbais do modo indicativo”, explicando detidamente os exemplos e relacionando-os às atividades da seção.

Chamamos a atenção para o fato de haver, no final deste volume, um apêndice com paradigmas de conjugação de alguns verbos irregulares. Foi preparado com o objetivo de garantir material de consulta para os estudantes, levando em consideração o fato de que muitos deles não têm acesso a uma gramática ou dicionário com esse tipo de conteúdo. Mostre o apêndice a eles, explique que é um material de consulta para casos de dúvida, principalmente durante as produções de texto, e reforce que o objetivo não é decorar o que está ali apresentado.

#### Lembra?

Os verbos dividem-se em três conjugações, conforme sua terminação no infinitivo: 1ª conjugação: *cantar*; 2ª conjugação: *vender*; 3ª conjugação: *partir*.

## Orientações didáticas

**Quadro de verbos regulares e irregulares** – Ao explorar com os estudantes as informações do quadro, confirme se eles compreendem que certas interações, mais formais, preveem o uso da norma-padrão. Como indica a habilidade EF69LP56, esse uso deve ser consciente e reflexivo.

<b>Modo indicativo</b>	<b>Presente</b>	canto	vendo	parto
	<b>Pretérito perfeito</b>	cantei	vendi	parti
	<b>Pretérito imperfeito</b>	cantava	vendia	partia
	<b>Pretérito mais-que-perfeito</b>	cantara	vendera	partira
	<b>Futuro do presente</b>	cantarei	venderei	partirei
	<b>Futuro do pretérito</b>	cantaria	venderia	partiria
<b>Modo subjuntivo</b>	<b>Presente</b>	cante	venda	parta
	<b>Pretérito imperfeito</b>	cantasse	vendesse	partisse
	<b>Futuro</b>	cantar	vender	partir

Grande parte dos verbos flexiona-se seguindo paradigmas ou modelos de conjugação; não há alterações no radical, e as desinências se repetem. Esses são chamados de **verbos regulares**. Outros apresentam alterações no radical ou nas desinências. São chamados de **verbos irregulares**. Compare-os no quadro a seguir.

### Lembra?

O **radical** é a parte que contém o sentido do verbo. Por exemplo, em *vender* é **vend-**. As **desinências** são as terminações.

<b>Verbos regulares</b>		<b>Verbo irregular</b>
<i>vender</i>	<i>perceber</i>	<i>fazer</i>
Eu vendo	Eu percebo	Eu faço (e não <i>fázo</i> )
Tu vendes	Tu percebes	Tu fazes
Ele vende	Ele percebe	Ele faz (e não <i>fáze</i> )
Nós vendemos	Nós percebemos	Nós fazemos
Vós vendeis	Vós percebeis	Vós fazeis
Eles vendem	Eles percebem	Eles fazem

Nas atividades a seguir, você vai estudar os verbos irregulares usados com mais frequência.

No final deste volume, há uma tabela com a conjugação dos principais deles. Consulte-a durante a realização das atividades e sempre que tiver dúvidas.

Aos poucos, você conhecerá todas essas formas, esperadas nas interações mais monitoradas, que preveem o uso da norma-padrão.

### Sabia?

Alguns dicionários eletrônicos, além de apresentar o significado dos verbos, contêm *links* que direcionam a uma seção com toda a conjugação do verbo ou abas que oferecem o mesmo conteúdo. Na internet também é possível encontrar páginas com a conjugação de verbos regulares e irregulares. Você pode buscar esse material quando tiver dúvidas.

Tempos verbais do modo indicativo – Questão 1 – Caso os estudantes questionem, mencione que um vulcão em erupção, isoladamente, não seria suficiente para indicar Pré-História, mas que o conjunto de elementos constrói essa referência.

## Tempos verbais do modo indicativo

Vamos estudar mais detidamente os tempos verbais, observando como são empregados. Agora, leia esta tira de Caco Galhardo.



GALHARDO, Caco. **Daiquiri**. 24 out. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#24/10/2015>. Acesso em: 21 jun. 2022.

1. Em que época se passa a história? Como você chegou a essa conclusão?
2. Qual é o conflito vivido pelos personagens?
3. Que palavra indica uma ação que acontece no mesmo momento da fala? Justifique.
4. Compare as duas frases a seguir.

Caçar esse bicho **deu** um trabalho.

Caçar bichos **dava** um trabalho.

- a) Qual delas expressa uma ação habitual? **4a. A segunda.**
  - b) Qual delas expressa uma ação concluída? **4b. A primeira.**
  - c) Qual delas expressa uma ação passada? **4c. Ambas.**
5. Que forma verbal simples equivale à locução *vou limpar*? **5. Limparei.**

6. Em que momento se passa a ação expressa por essa forma verbal? **6. No futuro.**

A língua portuguesa apresenta três tempos verbais básicos – o **presente**, o **pretérito** e o **futuro** –, os quais se subdividem em outros. Como você observou, as formas *deu* e *dava* expressam a noção de passado, mas existem particularidades que as diferenciam.

Veja os principais empregos dos **tempos do modo indicativo**.

### Presente

1. Expressa uma ação que ocorre no momento da fala:  
*Eu **vejo** sua expressão de espanto. O que **está acontecendo**?*
2. Exprime uma ação habitual ou permanente:  
*Idosos não **pagam** passagem nos ônibus.*

### Pretérito perfeito

- Descreve ações pontuais, concluídas antes do momento da fala:  
***Encontraram** as moedas ao lado do cesto de lixo.*

1. Na Pré-História, como sugerem as roupas dos personagens, o animal caçado (provavelmente um mamute), o equipamento usado para abatê-lo e o cenário com vulcões em atividade.

2. O homem realizou uma façanha ao caçar um animal muito grande, mas a mulher se recusa a prepará-lo em razão de seu tamanho.

3. A palavra *sei*, que é uma forma do presente do indicativo do verbo *saber*.



## Orientações didáticas

**Pretérito mais-que-perfeito** – É importante destacar que algumas gramáticas, como a de Celso Cunha & Lindley Cintra (**Nova gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.), já descrevem a preferência pela locução na língua falada. Outros estudos indicam que não há estigmatização em relação a ela. Aproveite para reforçar a ideia de que a língua, em geral, oferece várias possibilidades de construção e se modifica para atender às necessidades de seus usuários.

### Pretérito imperfeito

1. Expressa uma ação passada observada durante seu processo:  
*O homem **vendia** jornais no cruzamento na hora do acidente.*
2. Expressa uma ação habitual no passado:  
*Alice **frequentava** aulas de natação quando criança.*

### Pretérito mais-que-perfeito

- Expressa uma ação concluída antes de outra também ocorrida no passado:  
*Quando a dona chegou, o cachorrinho já rasgara a almofada.*

rasgar ocorreu antes de chegar

Atualmente, é mais comum o uso da forma composta: **tinha rasgado**.

### Futuro do presente

1. Indica uma ação futura em relação ao momento da fala:  
**Escreveremos** o relatório hoje à tarde.
2. Descreve uma ação futura possível ou provável que, no entanto, depende de uma condição para ocorrer:

Quando as férias começarem, **passarei** uma semana com minha avó.

condição

### Futuro do pretérito

1. Indica uma ação futura em relação a um fato do passado:

Ontem Pedro me disse que **traria** o material.

trazer é uma ação futura em relação ao ato de dizer

2. Descreve uma ação futura improvável, porque depende de uma condição de difícil realização:

Se ela tivesse dinheiro, **viajaria** para Fernando de Noronha.

condição

Agora, leia o título de uma notícia.

### Uso da água vai subir 1% por ano pelos próximos 30 anos, diz Unesco

LETRA, Leda. Uso da água vai subir 1% por ano nos próximos 30 anos, diz Unesco. **Agência Brasil**, Lisboa, 22 mar. 2022. Radioagência Nacional. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/radioagencia-nacional/meio-ambiente/audio/2022-03/uso-da-agua-vai-subir-1-por-ano-pelos-proximos-30-anos-diz-unesco>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Nesse título de notícia, a locução verbal *vai subir* substitui a forma simples *subirá*. Na linguagem coloquial, mas também em muitas situações formais, os falantes do português do Brasil têm preferido as locuções verbais para a expressão do futuro do presente e do futuro do pretérito.

60

## INVESTIGANDO MAIS

### 1. Leia a tirinha produzida pela ilustradora paulista Carolina Pereira.



PEREIRA, Carolina. [Sem título]. 31 maio 2016. 1 tirinha. Disponível em: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/145219336717/deposito-de-tirinhas-por-carolina-pereira>. Acesso em: 22 jun. 2022.

- Para explicar a preferência de Joana, o narrador, no último quadrinho, relaciona *sementes* e *flores* a dois verbos. Quais são eles?
- Copie o período a seguir no caderno e complete-o com os dois verbos usados em sua resposta ao item **a** adequadamente flexionados: *Joana prefere sementes porque elas* ★, *enquanto flores* ★.
- Como as imagens da tirinha sugerem que Joana está correta em sua preferência?
- Reescreva o primeiro período da tirinha trocando *nunca* por *não*.
- Explique por que é necessário alterar a forma verbal na frase reescrita no item **d**.

1a. Sementes: nascer; flores: murchar.

1b. Joana prefere sementes porque elas nascem, enquanto flores murcham.

1c. As ilustrações opõem o vaso de flores que está sobre a mesa à imensa árvore da paisagem externa, que sugere mais força e vigor.

1d. Joana não gostava de receber flores.

1e. Para manter a ideia de que não gostar de flores era um hábito de Joana, evitando a impressão de ser uma ação única, pontual.

### 2. Leia o texto-legenda a seguir e faça o que se pede.



BERNARD GUILLAS

Um filhote de leão-marinho invadiu um fino restaurante de San Diego (EUA) nesta quinta-feira (4), se sentou em uma mesa e ficou esperando por seu jantar. O animal entrou por uma porta que os funcionários da limpeza acidentalmente deixaram aberta. Uma equipe veterinária resgatou o leão-marinho e afirmou que ele realmente estava faminto. De acordo com os profissionais, o bicho tem oito meses de vida e pesa apenas 9 kg, menos da metade do normal para sua idade. As mudanças climáticas afetam a disponibilidade de presas dos leões-marinhos, que acabam ficando doentes e subnutridos.

BICHOS que foram notícia. UOL, São Paulo, 4 jan. 2016. Notícias. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/album/2016/01/04/bichos-que-foram-noticia.htm>. Acesso em: 5 abr. 2022.

### Sabia?

O **texto-legenda** é uma ampliação da legenda, pois já contém as principais informações sobre o assunto. Funciona como chamada para a matéria que está no interior da publicação ou é acessada por *link*. Pode também ser o texto único que acompanha as fotos em galerias de imagens, como ocorreu aqui.

2a. Porque a presença de um filhote de leão-marinho em um restaurante é algo inusitado, além de as condições do animal servirem de alerta acerca de um problema ambiental.

2b. A interpretação de um fato, porque atribui intencionalidade à ação do animal.

2d. 1. Deixaram; 2. invadiu/entrou (mesma ação); 3. (se) sentou; 4. ficou esperando.

### Dica de professor

Chamamos de **relação de sentido** a ideia introduzida por alguns conectivos. Veja alguns exemplos: *mas* – oposição, *se* – condição, *porque* – causa, *quando* – tempo, *portanto* – conclusão, *ou* – alternativa.

2f. Porque o produtor do texto deixou de narrar ações já ocorridas e passou a dar informações sobre a condição do animal no momento da escrita e as causas disso.

2g. Não ficaria claro que 9 kg é um peso muito baixo para um filhote de leão-marinho.

- a) Por que o fato relatado mereceu registro em um portal de notícias?
- b) Releia o primeiro período. Nele se expressa um fato ou a interpretação de um fato? Explique sua resposta.
- c) Qual é a relação de sentido estabelecida entre as orações do primeiro período: adição, oposição ou explicação? **2c. Adição.**
- d) Transcreva os verbos e as locuções verbais presentes nos dois primeiros períodos e coloque-os em ordem cronológica.
- e) Que tempo verbal predomina nos três primeiros períodos? E nos dois últimos? **2e. O pretérito perfeito do indicativo e o presente do indicativo, respectivamente.**
- f) Por que houve a mudança de um tempo verbal para outro?
- g) Que diferença existiria na informação se a palavra *apenas* fosse retirada do trecho “pesa apenas 9 kg”?
- h) Que diferença haveria se o termo *menos* fosse retirado da expressão “menos da metade do normal para sua idade”?

3. Leia uma tirinha com os personagens Edu (à esquerda) e Haroldo (à direita), criados pela cartunista mineira Chantal.



HERSKOVIC, Chantal. **Juventude**: tiras em quadrinhos aos montes! 2016. 1 tirinha.

- a) Que problema Edu precisa resolver? Como planeja fazer isso?
- b) Que palavra indica que ele tem obrigações? **3b. O verbo *precisar*.**
- c) Você acredita que ele está agindo de boa-fé ou acha que está fugindo das responsabilidades? Por quê?
- d) Observe as formas verbais destacadas nesta fala de Haroldo.

“Eu achava que as pessoas *teriam* é sono depois de ficar no sol...”

Ele parece aceitar as ideias de seu amigo Edu? Por quê?

- e) Leia a reformulação dessa fala de Haroldo.

*Eu acho que as pessoas **terão** é sono depois de ficar no sol...*

A sua resposta ao item **d** seria outra se o personagem tivesse usado essa formulação? Justifique.

**3e. Resposta pessoal.** Espera-se que os estudantes afirmem que dariam outra resposta pelo fato de o presente em *acho* indicar que a suposição sobre o efeito do sol está mantida.

2h. O trecho ficaria impreciso, porque 9 kg não é exatamente a metade do peso normal.

3a. O personagem precisa realizar tarefas (arrumar o quarto, fazer os deveres e ajudar a mãe) e afirma que, ficando ao sol, poderá obter a energia necessária para tal.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que Edu está tentando desobrigar-se, já que reconhece que sua estratégia precisaria de alguns anos para se efetivar, algo que, obviamente, não é compatível com os problemas que precisam ser resolvidos.

3d. Sim. Ao usar o pretérito em *achava*, ele mostra que a ação se localiza no passado, e não no presente. Portanto, ele parece aceitar a nova ideia que se apresenta.

4. Conheça três artigos da lei nacional que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*).

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, **diagnose** e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (*bullying*) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os **entes federados** poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

BRASIL. **Lei nº 13185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 5 abr. 2022.

- Que expressão usada no art. 5º exprime a ideia de obrigatoriedade? Reescreva o trecho propondo outra redação que mantenha o sentido.
- No art. 6º, qual é o valor do tempo futuro do presente em “serão produzidos”? Explique sua resposta.
- A locução verbal *poderão firmar*, no art. 7º, expressa a ideia de possibilidade, obrigatoriedade ou permissibilidade (o que é permitido)? Justifique.
- Adultos também podem ser vítimas de intimidação, mas essa prática, no texto da lei, está mais vinculada ao universo da criança e do adolescente. Como isso se revela nesse conjunto de artigos?

5. Leia este texto e responda às questões a seguir.

Pegue um binóculo e se sente à beira do mar. Quando avistar um barco se afastando em direção ao horizonte, note que deixará de ver, primeiramente, o casco do barco, mas ainda poderá ver o mastro e a vela, para depois perdê-los de vista.

“Se a Terra fosse plana, você notaria que um veleiro parece menor à medida que se afasta, mas ele sempre seria visto por completo”, explica Michelle Thaller, astrônoma da NASA, no portal Big Think.

5 EXPERIMENTOS simples para verificar que a Terra não é plana. **BBC News Brasil**, [s.l.], 21 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-50823002>. Acesso em: 5 abr. 2022.

- A forma verbal *pegue* está no modo imperativo. Por que esse modo foi usado para começar o texto?

⋮ **Diagnose:** diagnóstico.

**Bullying:** intimidação sistemática (física ou verbal) com a finalidade de humilhar e constranger uma pessoa ou um grupo.

**Entes federados:** no Brasil, estados e distrito federal.

4a. A expressão *é dever*. **Sugestão:** Os estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações recreativas devem assegurar...

4b. O futuro do presente expressa, nesse contexto, obrigatoriedade. A lei determina que a produção e a publicação dos relatórios bimestrais têm de acontecer, não são opcionais.

4c. Expressa ideia de permissibilidade, pois o texto dá permissão aos entes federados para agirem em conjunto com outras instituições para atender ao que é previsto na lei.

4d. Pela indicação de estabelecimentos de ensino, clubes e agremiações como responsáveis por diagnosticar, prevenir e combater o *bullying*. Não há menção, por exemplo, aos espaços de trabalho, mais associados ao universo adulto.

5a. Foi usado porque o texto se inicia com uma ordem ou orientação ao leitor.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 4 –** Verifique se os estudantes compreendem o texto. Peça-lhes para fazer paráfrases de cada um dos artigos.

**Questão 4d – *Mobbing*** é o termo específico para tratar da intimidação entre adultos, que ocorre predominantemente no ambiente de trabalho.

**Questão 5 –** Sugerimos que o professor de Ciências participe da atividade. Ele pode realizar, com os estudantes, outros experimentos que comprovem determinadas verdades científicas e retomar a noção de que os fatos devem prevalecer sobre a opinião ou a impressão. Pode, ainda, desenvolver mais a discussão, trazendo o fato de que teorias científicas podem ser contestadas e refutadas, conforme o conhecimento avança, mas isso não invalida que parte considerável do conhecimento já está suficientemente consolidada. Se houver um museu na cidade voltado à ciência e à tecnologia, considere organizar uma visita com os estudantes, a qual poderá ser mais interessante se contar com especialistas para resolver as dúvidas deles.

## Orientações didáticas

**Questão 5b** – É provável que os estudantes tenham alguma dificuldade para formular a resposta. Veja se compreenderam a ideia: na construção original, ver um barco é uma questão de tempo; na reformulação, é uma ação que pode ou não ocorrer. Pergunte a eles por que a reformulação não seria eficaz nesse contexto; espera-se que comentem que a explicação depende do avistamento do barco; portanto, perde seu sentido se for algo que pode não ocorrer.

**Questão 5c** – As informações de **Dica de professor**, associadas à atividade 2c, podem ajudá-los na reescrita do texto.

**Questão 5e** – Comente com os estudantes que algumas pessoas desconfiam daquilo que não podem conhecer por sua experiência direta (vendo, tocando etc.), ou seja, recusam conhecimentos que são produzidos pela ciência por meio de modelos ou de técnicas mais complexas, que não são acessíveis ao grande público. Explique que todos devemos ter um posicionamento crítico em relação às informações que recebemos, mas que não podemos rejeitar fatos que estão comprovados e são validados por instituições e cientistas sérios.

**Questão 5g** – É possível que alguns estudantes afirmem ou sugiram que não concordam com o fato de a Terra não ser plana. Cuidando para não assumir uma postura opressiva e, principalmente, evitando que outros o façam, retome a ideia de que o texto em estudo apresenta uma comprovação e que esse deve ser o critério para o que consideramos ou não verdadeiro. Opiniões e hipóteses sem comprovação não são fatos e não podem ser tomados como verdade.

**A língua nas ruas** – Sugerimos que o início da atividade seja realizado individualmente para que todos os estudantes possam, em seu ritmo, chegar à conclusão esperada. Verifique o cumprimento dessa etapa antes de orientar a pesquisa posterior.

b) Compare a construção “quando avistar um barco”, usada no texto, com “se avistar um barco”. Embora as duas construções empreguem uma forma verbal no modo subjuntivo, em uma delas o valor de hipótese é mais acentuado. Em qual? Por quê?

c) Releia este trecho.

Se a Terra fosse plana, você notaria que um veleiro parece menor à medida que se afasta [...].

Agora, reescreva o trecho substituindo *fosse* por *for*. Faça as alterações necessárias.

- d) Qual das duas formas verbais (*fosse* ou *for*) é mais eficaz para expressar que a teoria de uma Terra plana não é válida? Explique sua resposta.
- e) Que tipo de comprovação foi apresentado pela astrônoma para responder à dúvida sobre a Terra ser ou não plana?
- f) A explicação foi atribuída a uma determinada profissional. Qual é a contribuição da descrição do cargo que ocupa para a credibilidade da informação?
- g) Os textos informativos e expositivos são produzidos, em geral, para responder a determinadas demandas de informação. Que contexto pode ter sugerido a publicação desse texto?



Barco navegando em alto-mar.

5b. O valor de hipótese é mais acentuado em “se avistar um barco”, devido ao conector *se* que sugere condição, diferentemente de *quando*, que indica tempo.

5c. Se a Terra *for* plana, você notará que um veleiro parece menor à medida que se afasta [...].

5d. A forma *fosse* indica que a hipótese não tem validade, enquanto *for* indica uma hipótese a ser testada.

5e. Ela apresenta um experimento que pode ser colocado em prática de modo simples, sem nenhum equipamento, e permite refutar a ideia de que a Terra é plana.

5f. O fato de ser uma cientista ligada à NASA, uma instituição de prestígio, contribui para que a informação seja considerada correta.

5g. Provavelmente, a existência de dúvidas quanto ao fato de o planeta ser redondo contribuiu para a necessidade de publicação de um texto com esse conteúdo.

### A língua nas ruas

Você já reparou que, no dia a dia, é comum o uso da expressão *vai vim*? Observe esta construção:

*Meu primo vai vim à minha casa hoje à noite.*

1. Analise a expressão para entender sua formação.

- a) Em que tempo verbal está o verbo auxiliar? **1a. Presente do indicativo.**
- b) Em lugar de aparecer no infinitivo, o verbo principal está flexionado em um tempo. Qual? **1b. Pretérito perfeito do indicativo.**
- c) Como seria a expressão equivalente de *vai vim* se o verbo *vir* fosse substituído por *cantar* e se fossem mantidos os tempos usados? **1c. Vai cantei.**
- d) O que se conclui, portanto, quanto a esse uso? **1d. A junção dos verbos cria uma noção de tempo incoerente.**

2. Agora, procure recolher, ouvindo pessoas diversas, outros exemplos de locução com a forma verbal auxiliar *vai*. **2a. É improvável que os estudantes recolham exemplos de locuções como *vai vim*.**

- a) São empregadas outras locuções com a mesma estrutura de *vai vim*?
- b) O que explica a confusão entre *vir* e *vim*?

**2b. A semelhança sonora entre o infinitivo *vir* e a forma flexionada *vim* parece explicar a confusão entre os termos.**

## Nossa notícia **NA PRÁTICA**

Você e mais três colegas vão produzir uma notícia para informar o público sobre o lançamento da exposição das fotomontagens da turma e sobre a divulgação do resultado do concurso literário de contos fantásticos.

Vocês registraram o evento: tiraram fotografias, fizeram vídeos, coletaram depoimentos, anotaram observações etc. Esse material será a base da produção.

A notícia será publicada no *blog* da turma, e haverá também a tentativa de publicação em um jornal impresso. Planejem uma notícia com, no máximo, 40 linhas.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nossa notícia

Veja, a seguir, algumas orientações para sua produção.

##### Da teoria para a...

As notícias tratam de **fatos novos** e de interesse público.

Uma notícia deve apresentar todos os dados necessários à compreensão do evento, **mas não pode ser longa**.

As notícias são mais interessantes e alcançam maior credibilidade quando incluem **depoimentos** de pessoas envolvidas com o fato.

O leitor da notícia espera encontrar determinados **elementos composicionais**, como o título, a linha fina, o lide e os parágrafos de desenvolvimento.

##### ... prática

Reflitam: por que é relevante noticiar o evento ocorrido na escola? O que ele significa para a comunidade?

Definam quais dados serão desenvolvidos e quais serão apenas mencionados. Não se esqueçam de incluir as informações essenciais, aquelas que costumam aparecer nos lides.

Quem comentará a exposição? Quais pessoas podem falar da experiência de expor seus trabalhos para o público? Escolham os depoimentos pensando em apresentar mais de um ponto de vista.

Criem um roteiro com a ordem em que as informações aparecerão no texto: o fato principal, quando e onde ocorreu, quem participou dele, como transcorreu etc. Incluam também as fotografias verificando em que parte da notícia elas se encaixam melhor.

#### Elaborando nossa notícia

- 1 Analisem o material produzido durante o evento e verifiquem a necessidade de pesquisar mais informações, como o nome completo do vencedor do concurso de contos ou o título da fotomontagem que foi escolhida para compor a notícia.

## Nossa notícia na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF67LP09, EF67LP10 e EF67LP36.

### Orientações didáticas

Dando continuidade ao estudo do processo de construção e de circulação de notícias, a proposta de produção levará os estudantes a vivenciar o papel de jornalistas: atuarão como repórteres de campo, coletando material; escreverão o texto articulando a linguagem verbal à não verbal; adaptarão o texto à circulação em uma segunda mídia.

Como antecipado no Capítulo 1, essa produção está diretamente associada à coleta de informações realizada durante o lançamento da exposição de fotomontagens da turma, em que ocorreu também a divulgação do resultado do concurso literário. É preciso que seu planejamento considere essa relação de modo a fazer com que a produção ocorra logo após a exposição. Essa é uma condição que precisa ser atendida para que vocês possam tentar a publicação de uma ou mais notícias em jornais ou outros veículos de mídia. O objetivo dessa tentativa é mostrar aos estudantes alguns espaços que podem ocupar.

- 2 Iniciem a redação da primeira versão da notícia. Um membro do grupo será responsável por anotar o texto, mas todos devem colaborar na construção dos períodos e na articulação das ideias. De preferência, digitem a notícia para facilitar o processo de reelaboração do conteúdo.
- 3 Existe a intenção de publicar a notícia em um jornal impresso, por isso usem linguagem formal.
- 4 Lembrem-se de que os depoimentos podem ser apresentados com as palavras do falante, entre aspas, ou com as palavras de vocês, procedimento útil quando é preciso, por exemplo, resumir o que foi dito. Não se esqueçam de citar os nomes completos e as profissões das pessoas ouvidas e usem verbos para indicá-las, como *comentou*, *explicou*, *revelou* etc.
- 5 Definam o título da notícia, considerando que precisa ser curto, informativo e, se possível, interessante.
- 6 Redijam a linha fina, levando em conta que sua função é complementar as informações antecipadas pelo título.
- 7 Releiam o texto e verifiquem se os verbos ordenam adequadamente os fatos relatados. Lembrem-se de que deve predominar o pretérito, porque estão sendo apresentados fatos já ocorridos, mas o presente pode ajudar, em alguns contextos, a criar a impressão de atualidade.
- 8 Insiram a fotomontagem selecionada e escrevam a legenda, que deve contextualizar de modo breve o que está sendo mostrado. Se acharem interessante, usem outras imagens, mas lembrem-se de que a notícia é um texto curto.
- 9 Explore a diagramação da página da notícia. O texto pode ser organizado em colunas. Usem recursos para destacar o título, como letras maiores em negrito, e a linha fina, por exemplo, em itálico.

### Revisando nossa notícia

Façam uma boa revisão do texto para verificar se não há equívocos em relação a ortografia, pontuação, concordância etc.

Observem, especialmente, se os verbos irregulares foram adequadamente flexionados. Prestem atenção a certos verbos que são derivados, como *manter*, que se origina de *ter*. Para conjugar um verbo derivado, basta conjugar aquele que o originou e preservar a terminação.

Exemplo: *se eu tivesse* → *se eu mantivesse*

Conheça alguns verbos derivados:

- **ter**: *manter, deter, entreter, obter, conter*;
- **ver**: *prever, rever, antever, entrever*;
- **pôr**: *repor, dispor, compor, impor, supor, depor*;
- **vir**: *intervir, advir, convir, provir, sobrevir*;
- **fazer**: *desfazer, refazer, satisfazer*.

66

#### É lógico!

Tente “automatizar” essa informação sobre os verbos derivados para resolver rapidamente suas dúvidas. Se digo “ele veio”, então é “ele interveio”.

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando nossa notícia

Formem grupos parceiros para analisar os textos uns dos outros. Para isso, leiam a notícia com atenção e avaliem-na com base em cada um dos critérios do quadro a seguir. Anotem, em uma folha avulsa, as letras que iniciam cada linha e respondam “sim” ou “não”. Depois, justifiquem as respostas.

A	A notícia tem como fatos principais o lançamento da exposição e o resultado do concurso de contos fantásticos?
B	O lide contém os dados esperados?
C	O título e a linha fina antecipam para o leitor o conteúdo da notícia?
D	Há depoimentos dos envolvidos para ampliar as informações e dar credibilidade a elas?
E	A linguagem é predominantemente formal?
F	Os verbos contribuem para organizar os eventos no tempo?
G	As imagens e as legendas ampliam o conhecimento do leitor sobre o fato?
H	A diagramação da página favorece a leitura e chama a atenção do leitor?

### Reescrevendo nossa notícia

Após ouvir os comentários dos colegas e considerar todas as produções vistas, o grupo deve fazer uma autoavaliação, observando os pontos que foram bem realizados e discutindo aqueles que podem ser melhorados. Façam uma nova versão do texto com os ajustes necessários.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Publicando nossa notícia em jornal

No início deste capítulo, vocês analisaram jornais e exploraram o espaço destinado aos leitores. Alguns jornais também publicam notícias produzidas por leitores, mesmo que não sejam jornalistas profissionais. Ouçam a leitura das notícias produzidas por todos os grupos e escolham uma delas para enviar a um jornal da região, sugerindo sua publicação. O professor poderá solicitar ajustes necessários.

### Publicando nossa notícia no blog

Todas as notícias serão publicadas no *blog* da turma. Como vocês sabem, a publicação *on-line* possibilita que vários recursos enriqueçam a notícia, como *links* para outras publicações, galeria de fotografias e conteúdos em áudio e vídeo.

Dediquem-se a esse enriquecimento, trabalhando no *blog* ou criando um planejamento para a inclusão desses recursos. Sigam as orientações do professor.

## Orientações didáticas

**Avaliando nossa notícia** – Aproveite este momento para expor aos estudantes a importância de se familiarizarem com toda a proposta antes de iniciar o planejamento. Conhecer os critérios de avaliação, por exemplo, é um importante recurso para desenvolver a habilidade de autocorreção, que pode antecipar a avaliação dos pares e levar a uma atuação mais consciente e autônoma.

**Publicando nossa notícia em jornal** – A notícia foi planejada para publicação em jornal impresso, mas talvez você vislumbre – pela viabilidade – a possibilidade de publicação em um jornal *on-line*, site ou portal de notícias. A princípio, não é necessário fazer nenhuma alteração no texto para esse novo objetivo, mas será preciso verificar se há alguma orientação específica. Em geral, as escolas têm mais de uma turma; se for esse o caso, considere enviar textos para mais de um veículo de mídia. Dê preferência às publicações locais.

O processo de escolha das notícias prevê que todos os grupos leiam os textos. Caso as turmas sejam muito grandes, avalie a necessidade de formação de grupos maiores. Trate o momento de leitura como mais uma oportunidade para discutir o fato de as notícias não serem neutras. Comente os efeitos produzidos pelas escolhas dos produtores de texto – palavras e expressões, conteúdo de depoimentos, ordem das informações etc. Você pode comentar um texto, em comparação com outro, e indicar estudantes para tecerem comentários sobre os demais textos produzidos.

**Publicando nossa notícia no blog** – Se não houver condições técnicas para os estudantes postarem e editarem as notícias no *blog*, poste as versões já disponíveis. Caso não estejam digitalizadas, considere a possibilidade de fotografar os textos manuscritos. Convide-os a conhecer as notícias dos colegas. Simultaneamente, peça a eles que façam um planejamento de sua adaptação da notícia para circulação no ambiente digital. Mesmo que não possam efetivar o que planejaram, poderão discutir alternativas, com ganho de conhecimento.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 5.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP17 e EF67LP04.

### Orientações didáticas

O estudo da modalidade falada da língua foi introduzido no Volume do 6º ano e retomado brevemente no capítulo anterior, portanto espera-se que os estudantes estejam familiarizados com as marcas de oralidade nas transcrições. No entanto, caso ache necessário, apresente a eles a ideia de que as transcrições procuram reproduzir a maneira como o texto foi falado, incluindo hesitações, pausas, repetições, marcadores de conversa (*né?*, *tá?* etc.). Retome a ideia de que o planejamento do texto oral ocorre quase simultaneamente à execução da fala, o que explica a presença dessas marcas.

Se for possível, exiba o vídeo para que os estudantes possam compreender a articulação entre as várias linguagens na construção do sentido desse texto e analisar seu efeito. Trata-se de um vídeo curto (cerca de 2 minutos), por isso, se a sala de aula não dispuser de equipamento para projeção, verifique se é possível exibi-lo em outro setor da escola ou se valer do equipamento dos estudantes. Outra opção é combinar que o vídeo seja visto como tarefa de casa, com prazo suficiente para que eles procurem alternativas caso não disponham dos equipamentos. Nesse caso, combine previamente a leitura do texto com cinco estudantes para que possam assumir o lugar dos falantes, já conhecendo o assunto e a natureza da fala. Reproduzimos alguns elementos relativos às mídias, de forma adaptada, para permitir que todos eles tenham a possibilidade de realizar, mesmo que parcialmente, as observações previstas.

## Leitura 2 NOTÍCIA DE TELEJORNAL

Leia a transcrição de uma notícia apresentada em um telejornal. Observe as rubricas (informações entre colchetes) para compreender como a fala, as imagens e outros recursos se complementam.

### Produção de pescado brasileiro aumenta 78% no último ano

**César Tralli:** [no estúdio] Exportação de pescado brasileiro cresceu 78% no último ano e a tilápia é o peixe preferido em outros países.

**Ana Paula Rehbein:** [em off, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] Água na temperatura ideal e alta capacidade de produção nos reservatórios de usinas hidrelétricas. Essa combinação faz do Tocantins um local perfeito para a criação de peixes no Brasil.

**Moisés Labre** [produtor de pescado]: Essa estrutura me permite... que eu crie vinte e cinco toneladas/mês [em off, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] e eu penso que esse é o modo econômico que vai me... me dizer se eu devo né? investir mais.

**Ana Paula:** [em off, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] Com o dólar valorizado e a **retração** do mercado interno, a criação e a venda de pescado para o exterior deram um salto.

[em cena externa em Palmas (TO)] Dados da Embrapa Pesca e da Associação Brasileira de Piscicultura apontam que o país exportou 78% a mais do que em 2020 e a tilápia foi a espécie mais embarcada pra fora.



A repórter Ana Paula Rehbein em reprodução de quadro do vídeo.

**Manoel Pedrosa** [pesquisador da Embrapa]: A gente sempre exportou tilápia, mas era sobretudo... os filés frescos, que é um produto de alto valor **agregado** [em off, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] voltado para o mercado americano, mas num volume relativamente pequeno e o que aconteceu de dois anos para cá e sobretudo agora no passado foi o aumento da venda do filé congelado de tilápia, que é um produto... é... mais popular lá fora.



O apresentador César Tralli em reprodução de quadro do vídeo.

**Retração:** ato de retrain, encolher.

**Agregado:** tudo que está incluído no valor de um produto.

### Sabia?

Além de serem criadas em tanques-rede em grandes reservatórios, como os do Tocantins, as tilápias podem ser criadas em viveiros escavados no solo, como mostra a imagem na próxima página, e em sistemas elevados intensivos, que contam com a filtragem da água.

**Ana Paula:** [em off, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] Atualmente o Brasil é o quarto maior produtor de tilápia do mundo.

[enquanto é mostrado mapa animado] Os principais destinos do peixe exportado no país em 2021 foram os Estados Unidos [mostra-se 64% no mapa], a Colômbia [mostra-se 9% no mapa] e a China [mostra-se 8% no mapa]. Juntos, esses três países são responsáveis por importar 81% do pescado brasileiro.

[em off, enquanto são mostradas imagens de viveiros em solo] Para os pesquisadores da Embrapa, a diversificação é a chave para um bom rendimento da produção.

**Flávia Tavares de Matos** [pesquisadora da Embrapa]: O produtor pode, sim, ter... a tilápia... pra produzir filé, ou ela inteira ou o que seja, e tam... também vai ter a espécie nativa no caso do tambaqui, né?

[em off, enquanto são mostradas imagens de viveiros em solo e de tanques-rede em reservatório de água] A diversificação é legal, no caso do... da tilápia estar com mercado ruim, por exemplo, uma época de preços ruins. Ele se salva com o tambaqui.



Viveiros de tilápias em reprodução de quadro do vídeo.

PRODUÇÃO de pescado brasileiro aumenta 78% no último ano. Produção: Rede Globo. **Jornal Hoje**, 10 fev. 2022. (1 vídeo) 0 min a 2 min e 9 seg. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10289751/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. A organização das falas e o lugar em que ocorrem revelam o modo típico de apresentação de um jornal de televisão. Descreva esse modo.
2. Com base na notícia, explique por que a fala do apresentador corresponde a um lide.
3. A notícia retoma o que é dito pelo apresentador e desenvolve o tema.
  - a) Que produto mais contribuiu para o aumento das exportações de pescado?
  - b) A notícia destaca uma determinada região. Qual é e por que foi escolhida?
4. A primeira fala da repórter ocorreu em off, ou seja, ouvia-se sua voz enquanto outras imagens apareciam na tela. Veja uma delas.
  - a) Na sua opinião, como essas imagens foram obtidas?
  - b) Relembre os telejornais a que você assiste ou pesquise sobre eles. Tem sido comum a colaboração do público para a produção das matérias jornalísticas? Justifique sua resposta.



Reprodução de quadro do vídeo da notícia, no qual são mostrados tanques-rede de criação de peixes em reservatório de água.

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto – Questão 3** – Essa é uma questão de localização de informações explícitas. É esperado que os estudantes a resolvam sem dificuldade. Use-a para uma avaliação rápida da turma, passando pelas carteiras para análise dos cadernos enquanto eles fazem outra atividade. Caso note a dificuldade de alguns, proponha que apresentem paráfrases de um ou mais parágrafos de textos do capítulo para que você possa verificar a compreensão. Peça, ainda, que apresentem oralmente o mesmo conteúdo para que possa avaliar se a dificuldade está posta na leitura ou na elaboração escrita.

**Questão 4a** – Verifique se os estudantes percebem que a equipe de reportagem se dirigiu ao Tocantins, ao reservatório em que os peixes são criados. Relembre que um dos produtores de pescado deu seu depoimento.

**Questão 4b** – Converse com os estudantes sobre o fato de o jornalismo estar se valendo também de fotografias e vídeos feitos por amadores, o que permite mostrar imagens dos acontecimentos no momento ou imediatamente após uma ocorrência e abranger áreas que não seriam cobertas sem essas informações.

1. No estúdio fala um apresentador (âncora) e, no local em que ocorreu o fato noticiado, um repórter e seus entrevistados.

2. A fala do apresentador já introduz o assunto, expondo o que aconteceu (aumento da exportação de pescados), onde (Brasil) e quando (no ano anterior).

3a. Os filés de tilápia congelados.

3b. A notícia fala do Tocantins, cuja água tem a temperatura ideal e cujos reservatórios de usinas hidrelétricas permitem alta capacidade de produção de pescados.

4a e 4b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Orientações didáticas

**Questão 6d** – Essa questão exige uma inferência. Verifique se os estudantes conseguiram perceber a intenção do comentário feito pela pesquisadora. Caso não tenham percebido, peça que observem a linha de raciocínio do texto: até a fala dela, destacava-se o aumento expressivo da produção, recomendando, indiretamente, sua manutenção, mas, na última fala, comenta-se um eventual problema que pode resultar dessa escolha. Pergunte aos estudantes se, além dessa fala, alguma outra informação do texto revela que a notícia é boa, mas também mostra algo negativo para o Brasil. Eles devem perceber que o texto menciona a “retração do mercado interno”, ou seja, os brasileiros estão consumindo menos pescado.

**Questão 7c** – Ajude os estudantes a perceber que os telejornais procuram, como os demais programas de TV, garantir boa audiência porque isso lhes traz prestígio e retorno financeiro. Notícias e reportagens bem produzidas ajudam a conquistar um determinado tipo de público.

Finalize a atividade perguntando aos estudantes por que esse texto é uma notícia e não uma reportagem. Eles devem mencionar que a notícia é uma reação mais imediata ao fato, ocupando-se de contextualizá-lo; já a reportagem aprofunda mais os dados a partir de uma investigação.

5. Ainda durante a fala em *off* da repórter, a notícia exibiu um mapa animado.



Reprodução de quadro do vídeo da notícia, no qual é mostrado o mapa.

- Que relação há entre o mapa animado e a fala da repórter?
  - Como o mapa contribui para a compreensão da notícia?  
*5b. O mapa ajuda o telespectador a visualizar o destino das exportações de tilápia.*
6. A notícia contou, ainda, com a fala de pesquisadores da Embrapa Pesca.
- Como as falas dos pesquisadores Manoel Pedrosa e Flávia Tavares de Matos contribuíram para a confiabilidade da notícia?
  - Que outra informação presente no texto verbal tem a mesma finalidade?
  - Qual foi provavelmente a pergunta feita ao pesquisador Manoel Pedrosa para que desse aquela explicação?  
*6c. Sugestão: O que mudou na exportação de tilápia de dois anos para cá?*
  - Apesar do tom positivo da notícia, a fala de Flávia Tavares de Matos revela uma preocupação. Qual?
  - Antes da fala dos pesquisadores, foi apresentada a fala do produtor de pescados Moisés Labre. Como o depoimento dele contribui para a notícia?
7. A principal parte da notícia é composta de cenas externas.
- Há interação entre o âncora e a repórter? Justifique sua resposta.
  - Com que finalidade a reportagem mostrou os tanques-rede e os viveiros de peixes?  
*7b. Com a finalidade de mostrar ao telespectador como os peixes são criados, aumentando a informatividade.*
  - Durante o período da pandemia de covid-19, devido ao isolamento social, muitas notícias foram apresentadas da casa dos jornalistas, que interagiam com os entrevistados por computador. Por que, em condições normais, essa não é a opção das equipes de jornalismo?

5a. A cada informação sobre a quantidade de peixes exportados, mostra-se na tela a porcentagem das exportações ligada aos países citados.

6a. As falas dos pesquisadores aumentam a confiabilidade da notícia por eles serem especialistas no assunto que está sendo tratado.

6b. A citação de duas instituições, Embrapa Pesca e Associação Brasileira de Piscicultura, como fonte dos dados apresentados na notícia.

6d. A pesquisadora reforça a importância de diversificar a produção para não criar uma dependência em relação a um único produto, cujo preço pode baixar em algum momento.

6e. Moisés informa a quantidade de toneladas de peixe produzido por ele. Trata-se da visão de um produtor, o que mostra o efeito do fato noticiado na realidade local.

7a. Não existe diálogo entre eles; o âncora apenas introduz uma notícia gravada.

7c. A possibilidade de mostrar o local em que ocorre o evento torna a informação menos árida, mais atraente, além de ser um elemento que contribui para confirmar aquilo que está sendo dito.

### Da observação para a teoria

As notícias precisam ter credibilidade, isto é, gerar a confiança do público em relação ao que está sendo noticiado. Para isso, frequentemente são incluídas falas de especialistas ou de pessoas que acompanharam o acontecimento. Também são usados recursos auxiliares, como fotografias, vídeos, infográficos, mapas etc., que tornam a notícia ainda mais completa.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### A fala em situação pública

Ao contrário de um bate-papo, as notícias faladas e alguns outros gêneros orais não são espontâneos. Eles contam com planejamento porque são situações de fala pública, produzidas quase sempre para informar. Vamos analisar duas transcrições de fala pública.

#### 1. Releia dois trechos da notícia sobre a exportação de tilápia (**Leitura 2**).

**Ana Paula Rehbein:** [em *off*, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] Água na temperatura ideal e alta capacidade de produção nos reservatórios de usinas hidrelétricas. Essa combinação faz do Tocantins um local perfeito para a criação de peixes no Brasil.

**Moisés Labre** [produtor de pescado]: Essa estrutura me permite... que eu crie vinte e cinco toneladas/mês [em *off*, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] e eu penso que esse é o modo econômico que vai me... me dizer se eu devo né? investir mais.

- Identifique as marcas de oralidade na fala de Moisés.
- A fala de Moisés é menos fluente do que a da repórter Ana Paula. O que pode explicar a maior organização na fala dela?
- Na sua opinião, as marcas de oralidade na fala de Moisés prejudicam a compreensão de suas ideias? Justifique.

#### 2. Leia a transcrição de uma fala do economista Bernardo Strassburg.

75% do que a gente já desmatou no Brasil é pastagem. A gente tem um dos PIORES índices de produtividade em pastagem do planeta. Isso é ruim hoje, mas é também a solução, se a gente quer encaixar uma expansão de grãos e outros setores que de fato... ahn... já tem uma produtividade bem alta, a gente tem MUITA terra disponível pra isso.

O desafio grande é um planejamento territorial SÉRIO e a implementação desse planejamento territorial numa escala... nacional e a atenção na... distribuição dos custos e benefícios envolvidos nisso nos diferentes setores. Ééé... biofisicamente, economicamente, faz todo o sentido. A vontade política e todo um esforço de **logística** por trás disso é... é não deve ser menosprezado. Isso falando em conservação. Ééé... eu fiz meu **doutorado** num tema de financiar a conservação através do mercado de carbono... Brasil num mundo de desmatamento..., num cenário de desmatamento zero, com preços bem já ultrapassados até do mercado de carbono, o Brasil faria jus a 10 bilhões de dólares, 50 bilhões de reais por ano em incentivos internacionais só para conservação é... num cenário de desmatamento zero.

AMAZÔNIA. [S. l.: s. n.], 2021. (1 vídeo) 0 min e 1 min e 32 s. Publicado pelo canal Derrubando Muros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TcrPmvlSLk>. Acesso em: 21: mar 2022.

1a. Hesitação (me permite...), repetição (que vai me... me dizer), alongamento (cinco), marcador de conversa (né?).

1b. A notícia não foi produzida ao vivo, portanto ela teve tempo para planejar a fala, pode ter usado algum equipamento para leitura e, eventualmente, regravou-a. O depoimento dele é mais espontâneo, aparentemente não foi regravado.

#### Lembra?

Nas transcrições, transfere-se para a escrita a maneira como um texto foi falado, por isso mantêm-se as pausas, as hesitações, os marcadores de conversa etc.

1c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que não há prejuízo, expondo que as marcas de oralidade são próprias da modalidade falada.

#### Sabia?

O mercado de carbono foi criado a partir do Protocolo de Kyoto e visa à diminuição dos gases de efeito estufa. A cada tonelada de carbono não emitida, o país recebe um crédito, que pode comercializar com países que não conseguiram atingir as metas com as quais se comprometeram.

**Logística:** administração de detalhes de uma atividade.

**Doutorado:** curso de pós-graduação em que o estudante se dedica ao aprofundamento de uma pesquisa e, ao final, produz uma tese.

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2 e 3.

Habilidade: EF69LP19.

### Orientações didáticas

Esta seção dá continuidade ao estudo de elementos de oralidade. Retomaremos a transcrição da notícia estudada em **Leitura 2** para discutir a diferença entre uma fala espontânea e uma fala gravada ou lida e ampliar as observações analisando mais duas transcrições.

**Questão 1c** – Reforce a ideia de que, apesar de as marcas de oralidade serem próprias da fala, em situações de fala pública, é preciso cuidado para que não sejam muito frequentes.

**Sabia?** – Antes de solicitar a realização das questões, leia o boxe com os estudantes e verifique se eles compreenderam como funciona o mercado de carbono. Sugerimos uma segunda leitura da transcrição após a explicação, acompanhada de paráfrase feita por eles.

**Questão 2** – Se for possível, apresente o vídeo, que tem duração de 1 min e 32 s, para permitir a análise de alguns elementos próprios da oralidade, como as expressões faciais, o ritmo e a entonação, e seus efeitos na argumentação. Caso não seja viável, exclua o item f.

Observe que o texto desta atividade, assim como o da **Leitura 2**, relaciona-se à área de Economia. Trata-se, no entanto, de um texto mais complexo por suas referências. As questões propostas conduzem a leitura, de modo que os estudantes podem voltar à transcrição, reconhecer os pontos de contato entre o que foi dito pelo economista e o que é apresentado nos enunciados e, com isso, produzir uma leitura coerente do texto. Verifique se eles conseguiram responder bem às questões e ajude-os a observar essa complementaridade entre enunciado e texto e a analisar se, de alguma maneira, recorreram aos enunciados como estratégia de revisão de leitura.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Essa discussão estimula os estudantes a formular perguntas, que podem ser de checagem de compreensão, solicitação de esclarecimento ou aprofundamento e, ainda, de problematização. Verifique se algum professor dos componentes curriculares de Ciências ou de Geografia poderia conversar com eles sobre o assunto, respondendo às perguntas que levantaram.

**Questão 3** – Se for possível, exiba também o vídeo para que os estudantes acompanhem não apenas a organização do texto verbal, mas igualmente os elementos paralinguísticos e cinésicos. Converse com eles sobre a contribuição da gesticulação e das expressões faciais para a clareza da mensagem e a captação da atenção do ouvinte. Apresente o vídeo em partes e faça perguntas para conduzir as observações da turma sobre: marcação de ênfase; acompanhamento da entonação para marcar afirmações e interrogações; interrupção de gestos para indicar que o falante concluiu uma ideia; indicação do vazio ao lado para citar alguém que não está presente; representação de ideia, como ocorre quando faz um movimento com as mãos para trás para sugerir a noção de passado e para frente para indicar futuro.

2a. Ele defende a ideia de que é possível usar as pastagens resultantes de desmatamento, as quais têm baixa produtividade, para expandir a produção de grãos sem desmatar mais. 2b. O dado estatístico mostra que ¼ da área desmatada não tem boa produtividade, o que justifica defender a alteração em seu uso.

- Que ideia o economista defende na introdução de sua fala?
- Por que o dado estatístico citado no início da fala funciona como um elemento persuasivo?
- No desenvolvimento do tema, o economista defende, de um lado, um esforço para reorganizar a ocupação do território e, de outro, o aproveitamento do financiamento do mercado de carbono. Que informação leva o leitor a compreender que ele conhece bem esse segundo recurso?
- Segundo o falante, o Brasil poderia lucrar com um cenário de “desmatamento zero”. Essa ideia complementa o que foi apresentado na introdução da fala ou se contrapõe a ela? Justifique.
- Assista ao vídeo ou releia a transcrição e observe a pronúncia da palavra *muita*. Por que a pronúncia, nesse caso, é um recurso de persuasão?
- Veja o início do vídeo. Segundo o falante, o Brasil tem um dos piores índices de produtividade em áreas de pastagem. Que recurso não verbal ele usa para enfatizar essa informação?

- 2f. A pronúncia enfática da palavra *piores*.
3. Leia a transcrição de uma fala exibida no canal do professor fluminense Gabriel Perissé. 3a. Sugestão: devemos considerar os eventos passados, nossa atuação no presente e nossas expectativas.

O escritor francês e... roteirista Jean-Claude Carrière perguntou certa vez a Oliver Sacks, que também era escritor, mas neurologista, o que seria, como definir uma pessoa normal; um ser humano normal. E a resposta de Oliver Sacks foi a seguinte: que ele acreditava que, talvez, uma pessoa normal fosse aquela que soubesse contar a sua própria história; que pudesse fazer um relato da sua vida. E, na reflexão de Jean-Claude Carrière, há..., isso teria a ver com três aspectos que são muito importantes para nós pensarmos também na nossa própria capacidade de contar nossa história e também de contar histórias. O primeiro aspecto é a memória; saber de onde viemos, saber o nosso passado, saber como tudo começou [...]. No segundo aspecto, no segundo momento, nós temos a identidade; saber o... o que estamos fazendo, quem é o personagem, como ele atua, qual é sua personalidade [...]. E um terceiro aspecto, nessa linha do tempo de um relato, é o futuro, o projeto e a morte, o final da história, não é? E... nessa capacidade nossa de nos projetarmos é que nós vamos justamente ter a nossa aventura, ter a... as... tomar as nossas decisões, que vão implicar por sua vez em tantos desdobramentos na vida dos outros personagens da nossa vida. [...]

CONTE a sua história. [S. l.: s. n.], 2016. (1 vídeo) 0 min e 2 min e 26 seg. Publicado pelo canal Gabriel Perissé – Ler, pensar e escrever. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=YvxliE2\\_Lbk&app=desktop](https://www.youtube.com/watch?v=YvxliE2_Lbk&app=desktop). Acesso em: 5 abr. 2022.

- Com base nas ideias do escritor Carrière, responda: o que devemos considerar para contar nossa história?
- Que estratégia o professor empregou para expor o conteúdo da reflexão feita por Carrière, isto é, como ele organizou a fala?
- Qual foi o objetivo dele ao usar essa estratégia?

3b. O professor afirmou haver três aspectos a ser considerados e passou a explicar, em ordem e separadamente, cada um deles. 3c. Essa estratégia organiza os dados e contribui para que o ouvinte compreenda o raciocínio com mais facilidade.

### Fala aí!

Você já conhecia algumas dessas ideias apresentadas pelo economista Bernardo Strassburg? Que perguntas você teria para fazer a ele?

**Fala aí! Resposta pessoal.** Ver comentário nas Orientações didáticas.

2c. Ele menciona que estudou o tema no doutorado.

2d. São ideias complementares: ele defende que ocorra a expansão da produção usando terras já desmatadas; logo, não haveria mais desmatamento, o que permitiria ter o lucro com o mercado de carbono.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

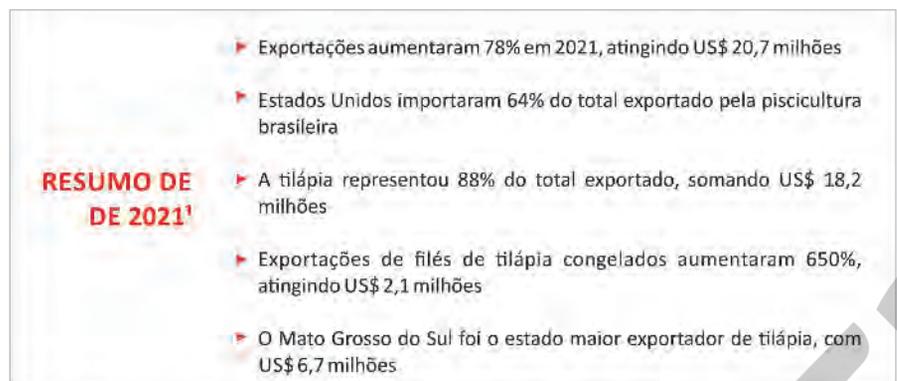
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Textos em CONVERSA

Na **Leitura 2**, você leu a transcrição de uma notícia sobre o aumento da exportação de pescados. Leia, agora, trechos do informativo sobre as exportações da piscicultura brasileira em 2021.

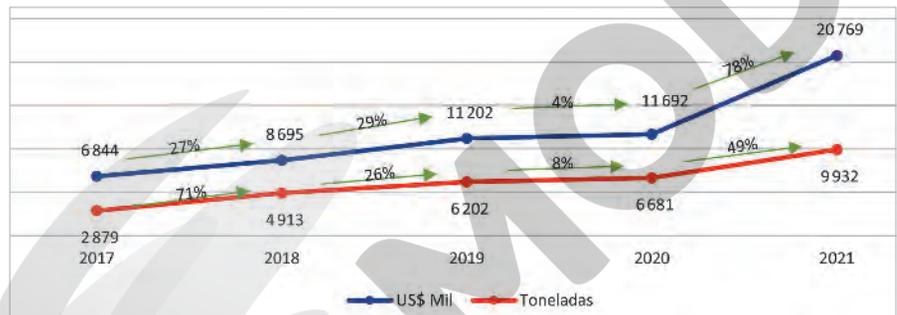
### Informativo Comércio Exterior da Piscicultura

#### EXPORTAÇÕES DA PISCICULTURA BRASILEIRA CRESCERAM 78% EM 2021



As exportações da piscicultura brasileira totalizaram US\$ 20,7 milhões em 2021, o que representa um aumento de 78% comparado com 2020 (**Figura 1**). Em toneladas, o crescimento registrado foi de 49%, passando de 6681 T em 2020 para 9932 T em 2021.

**Figura 1.** Exportações da piscicultura brasileira, 2017 a 2021 (em US\$ mil e em toneladas)



Fonte: COMEXSTAT/Ministério da Economia (2022). Elaboração: Embrapa Pesca e Aquicultura<sup>2</sup>.

[...]

<sup>1</sup> Inclui apenas dados de exportações de peixes de cultivo.

<sup>2</sup> Para consultar os dados detalhados, acessar o Centro de Inteligência e Mercado em Aquicultura da Embrapa: <https://www.embrapa.br/cim-centro-de-inteligencia-e-mercado-em-aquicultura>. Acesso em: 18 ago. 2022.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

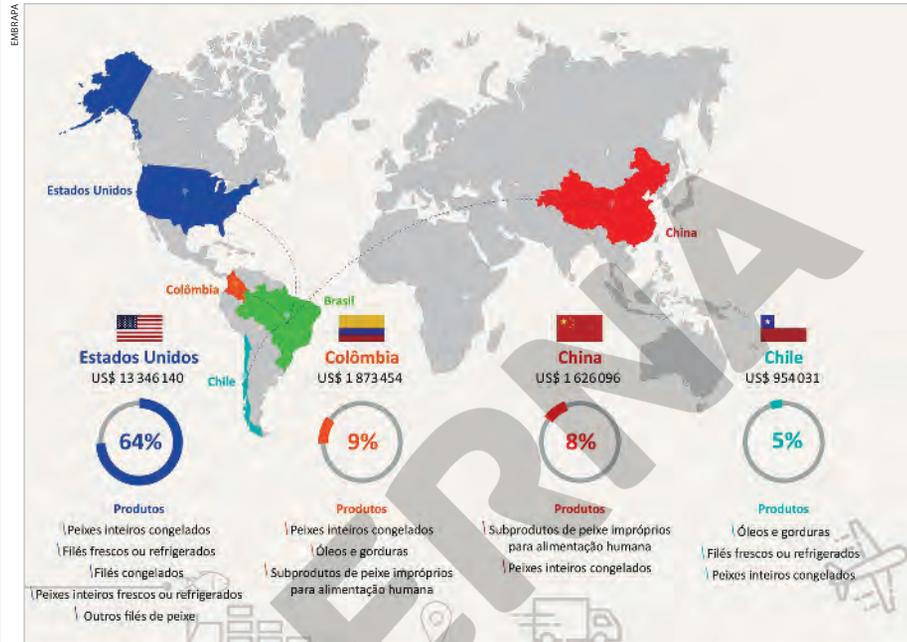
CELP: 3 e 6.

Habilidades: EF69LP33 e EF67LP26.

### Orientações didáticas

As atividades desta seção e da próxima destacam o jornalismo adequado, apoiado em dados confiáveis: nesta, os estudantes analisam o informativo que serviu como base para a construção da notícia estudada em **Leitura 2**, observando a fidelidade em relação aos dados e os efeitos da seleção de informações. Na próxima, estudarão situações relativas à desinformação.

**Figura 4.** Principais destinos das exportações brasileiras da piscicultura (em US\$ e % da participação no total)



Fonte: COMEXSTAT/Ministério da Economia (2022). Elaboração: Embrapa Pesca e Aquicultura.

EMBRAPA. Exportações da piscicultura brasileira cresceram 78% em 2021. **Informativo Comércio Exterior da Piscicultura**, Palmas, ed. 8, jan. 2022. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/230491/1/InfComExPisci-08.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

1. Qual recurso é usado no documento para associar o texto verbal à figura com a qual se articula? **1. A figura a que se refere o trecho verbal é citada entre parênteses.**
2. Releia este trecho do texto.

As exportações da piscicultura brasileira totalizaram US\$ 20,7 milhões em 2021, o que representa um aumento de 78% comparado com 2020 (**Figura 1**).

- a) De que modo a **Figura 1** demonstra os dados citados no texto?
- b) Que informações apresentadas junto ao gráfico contribuem para que o leitor confie nos dados apresentados?
- c) Na nota de rodapé aparece um dado relativo ao quadro “Resumo de 2021”. Por que essa informação é importante?

2b. Apresenta-se a fonte dos dados e, na nota de rodapé, um site em que podem ser encontradas informações detalhadas.

**74** 2c. A nota de rodapé esclarece que os dados se referem apenas aos pescados cultivados, e não àqueles capturados em rios e no mar. Essa informação é importante para que o leitor saiba a que tipo de peixe a informação se refere e compreenda melhor o gráfico.

### Sabia?

**Nota de rodapé** é uma anotação colocada ao pé da página (por isso, o nome “rodapé”) que complementa alguma informação do texto. As notas de rodapé costumam ser numeradas.

3. Releia este trecho da transcrição da notícia “Produção de pescado brasileiro aumenta 78% no último ano” (**Leitura 2**).

**Ana Paula:** [em *off*, enquanto são mostradas imagens de tanques-rede em reservatório de água] Com o dólar valorizado e a retração do mercado interno, a criação e a venda de pescado para o exterior deram um salto.

[em cena externa em Palmas (TO)] Dados da Embrapa Pesca e da Associação Brasileira de Piscicultura apontam que o país exportou 78% a mais do que em 2020 e a tilápia foi a espécie mais embarcada pra fora.

Agora, observe novamente a **Figura 1**. A informação divulgada no telejornal foi confirmada pelas informações do gráfico?

4. Que informações do texto publicado pela Embrapa foram citadas na notícia?
5. Na notícia apresentada no telejornal, há um mapa animado que representa os países importadores do pescado brasileiro.
- a) Que informações constantes do informativo da Embrapa não foram selecionadas para compor o mapa animado?
- b) O fato de que nem todos os dados do informativo foram mencionados desqualifica a notícia? Por quê?
6. Releia o quadro resumo que abre o informativo. A notícia apresentada no telejornal não faz referência a Mato Grosso do Sul. Na sua opinião, a notícia comete um erro de informação? Por quê?

#### Desafio da linguagem

A notícia produzida para o telejornal usou alguns dos dados disponíveis na **Figura 4**. Neste desafio, você também se valerá dos dados disponíveis nela, mas fará um parágrafo para uma notícia escrita. Siga este roteiro.

1. Inicie com a identificação da fonte. Ela deve ser introduzida por uma palavra ou expressão como *segundo, conforme, de acordo*.
2. Complete o período citando os quatro maiores compradores de pescado brasileiro.
3. Faça uma comparação que explicita que os Estados Unidos constituem um mercado muito mais relevante que os demais.
4. Conclua mencionando o único tipo de produto que é importado pelos quatro países, mas mencione que as exportações cresceram pelo consumo específico de filés congelados.

3. Sim. O gráfico mostra um aumento de 78% nas vendas, conforme foi noticiado pelo telejornal.

4. A espécie de peixe que mais contribuiu para o aumento da exportação, a maior venda de filés congelados, os países para onde os pescados foram exportados e a porcentagem de vendas para cada um deles.

5a. O mapa indica apenas os três países para os quais o Brasil mais exporta, deixando de citar o Chile; não há referência ao tipo de produto exportado nem aos valores das transações.

5b. Não, pois a maioria das informações foram relatadas e todas elas eram verdadeiras.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que não há um erro porque, em nenhum momento, é dito que Tocantins é o estado que mais exporta.

## Orientações didáticas

**Questão 5** – Converse com a turma sobre a necessidade de os repórteres selecionarem as informações mais importantes, visto que o noticiário da TV tem tempo definido.

**Questão 6** – Comente com os estudantes que, ao mostrar Tocantins, a notícia sugere que ele tem grande importância e, indiretamente, sugere uma compreensão da informação.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Segundo o informativo produzido pela Embrapa Pesca e Aquicultura (Palmas-TO) em parceria com a Associação Brasileira da Piscicultura (Peixe BR), Estados Unidos, Colômbia, China e Chile são os maiores compradores de pescado brasileiro. Os Estados Unidos constituem o mercado mais relevante, comprando 64% da exportação brasileira, praticamente o triplo da soma das compras dos demais países. O peixe inteiro congelado é o produto que atende à demanda desses quatro consumidores, mas o crescimento da exportação deveu-se, principalmente, à compra de filés congelados.

Inicie a correção perguntando aos estudantes se fizeram uma boa revisão do texto e indagando o que eles verificam quando fazem uma revisão. Conceda mais um ou dois minutos para que revisem novamente as produções. Em seguida, solicite que troquem o caderno com um colega que deverá verificar: (1) se o texto segue o roteiro; (2) se as informações estão claras e são coerentes com o informativo; (3) se não há equívocos que escaparam à revisão. Depois, solicite a três estudantes que leiam suas produções e compare, principalmente, a maneira como realizaram o terceiro item (comparação dos EUA com os demais países).

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP13, EF69LP14, EF67LP03, EF67LP07, EF67LP23 e EF07LP01.

### Orientações didáticas

A BNCC reforça que uma das metas da escola é desenvolver competências e habilidades que permitam aos estudantes tratar de modo criterioso as informações e os dados com os quais entram em contato, sobretudo nos gêneros da esfera jornalística-midiática. Nesta seção, enfatizamos a proliferação das *fake news* (desinformação) e promovemos observações sobre a prática da redistribuição acrítica de conteúdos nas redes sociais. Dialogamos com a CG5 e CEL6, que destacam o objetivo de formação de adolescentes e jovens que façam uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias de informação e comunicação, sabendo “lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BNCC, p. 14). Não é preciso que os estudantes escrevam as respostas; é mais interessante que se envolvam nas discussões. Avise, no entanto, que um representante de cada grupo será chamado para sintetizar o que foi discutido. No caso da **Etapa 1**, chame um estudante e peça para relatar a atividade, ou seja, o que o grupo precisava fazer. Depois, chame um representante de outro grupo e pergunte o que aprenderam ao fazer a atividade. No final da **Etapa 2**, chame um estudante para falar sobre a sequência de aprendizado promovida pela exploração dos títulos de notícias – o que analisaram e a que conclusão chegaram; outro para comentar as intenções de quem produz *fake news* com fotografias; e mais um para falar sobre estratégias de checagem. Peça sempre aos grupos que confirmem, corrijam ou completem aquilo que foi exposto por seu representante.

## Fora da caixa

### Desconfiar é saudável

É muito importante que saibamos reconhecer a desinformação (*fake news*) e que nos empenhemos para evitar que ela se espalhe. Para isso, devemos ter uma postura crítica diante dos textos que nos chegam por vários meios de comunicação antes de compartilhá-los. Nesta seção, vamos refletir um pouco mais sobre o tema.

#### Etapa 1

Para começar, leia este texto, compartilhado por muitos moradores da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul.

#### Texto 1

Pessoal, evitem tomar água da torneira, está ocorrendo um surto em Santa Maria de um novo tipo de virose ainda desconhecida, já tem vários casos aqui na cidade que a vigilância já está monitorando, a recomendação é ferver a água antes de consumir pois a suspeita inicial é que a contaminação se dê através da água da torneira

Os principais sintomas desta virose são:

Febre acima de 38°

Mialgia importante

Cefaleia

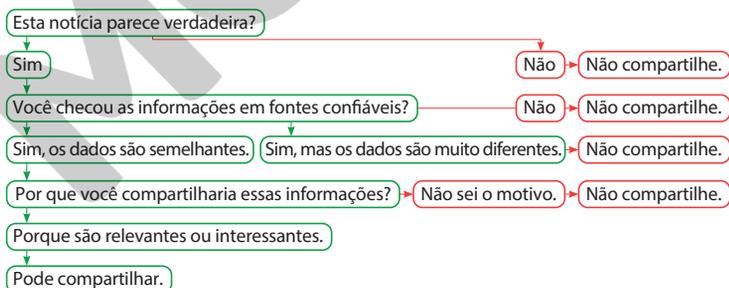
Sintomas gastrointestinais (diarreia de leve a intensa/vômitos)

Sintomas respiratórios (falta de ar, dificuldade respiratória, taquicardia)

Linfadenopatia (aumento do tamanho dos nódulos linfáticos)

A orientação é que ao sentir qualquer um desses sintomas persistentes por mais de 3 dias procurar imediatamente uma unidade de pronto atendimento para que o caso seja levado à vigilância sanitária e órgãos responsáveis.

É FALSA a notícia de que a água está contaminada em Santa Maria. **Jornal do Garcia**, [s. l.], 10 abr. 2018. Disponível em: <https://www.jornaldogarcia.com.br/e-falsa-a-noticia-de-que-agua-esta-contaminada-em-santa-maria/>. Acesso em: 5 abr. 2022.



76

**Etapa 1** – Peça aos estudantes que observem o esquema, que é um algoritmo. Ele registra uma lista de ações necessárias para a decisão sobre compartilhar ou não uma notícia.

Agora, em grupo, leiam uma notícia divulgada por um jornal da mesma cidade e discutam as respostas às perguntas a seguir.

## Texto 2

**Vigilância em Saúde investiga suspeita de surto de virose em Santa Maria**  
*Pacientes e funcionários do Hospital de Caridade, UPA e PA do Patronato apresentaram sintomas como vômito e diarreias*

A Vigilância em Saúde de **Santa Maria** vai investigar a suspeita de um surto de virose na cidade. Desde sexta-feira, centenas de pessoas que procuraram o Pronto-Socorro do Hospital de Caridade Astrogildo de Azevedo, a Unidade de Pronto-Atendimento (UPA) e o Pronto-Atendimento do Patronato apresentaram vômito e diarreia, sintomas que podem indicar gastroenterite viral.

No **Hospital de Caridade**, 80 funcionários apresentaram sintomas e 62 deles foram afastados do trabalho no final de semana. Além disso, segundo a médica Isabel Castro Lotti, responsável pela Medicina do Trabalho do hospital, dos 190 pacientes atendidos no Pronto-Socorro durante o feriado de Finados, pelo menos 60 pessoas apresentaram os sintomas.

Conforme a diretora executiva do Caridade, **Ângela Maria Perin**, além dos exames laboratoriais para averiguar a causa da doença, foram recolhidas amostras da água servida na instituição. Os resultados das análises da água devem ficar prontos em 48 horas. Como medida de prevenção, o hospital interditou os bebedouros e orientou que a cozinha utilizasse somente água fervida. As dietas dos pacientes estão sendo todas cozidas.

Na **Unidade de Pronto-Atendimento Municipal (UPA)**, que fica ao lado da Casa de Saúde, de 30 a 40% dos pacientes que procuraram a unidade durante o feriadão de Finados apresentaram diarreia, vômito, mal-estar, dor abdominal e no corpo. O mesmo aconteceu no **Pronto-Atendimento do bairro Patronato**: cerca de 80% dos pacientes que foram atendidos entre a noite de segunda-feira e a manhã de terça-feira apresentaram os mesmos sintomas.

A orientação geral dos médicos é que as pessoas higienizem adequadamente as mãos para evitar a contaminação e, caso já apresentem alguns sintomas, tomem água com mais frequência, para evitar a desidratação.

VIGILÂNCIA em Saúde investiga suspeita de surto de virose em Santa Maria. **Gaúchazh**, Porto Alegre, 4 nov. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2015/11/vigilancia-em-saude-investiga-suspeita-de-surto-de-virose-em-santa-maria-cj5w4m5jb1ay3xbj0ooeo33qn.html>. Acesso em: 5 abr. 2022.

1. Como o texto demonstra que há muitas pessoas com os sintomas da virose?  
1. O texto apresenta números e porcentagens precisos.
2. Quem são os responsáveis pelas informações apresentadas no segundo e no terceiro parágrafos?  
2. Os profissionais que trabalham nos hospitais e que estão acompanhando o caso diretamente.
3. Que expressão usada no terceiro parágrafo demonstra que houve cautela, por parte dos especialistas, na associação entre a água e a virose?  
3. A expressão *medida de prevenção*, que indica haver suspeita, mas não certeza, acerca da relação entre a água e a doença.

## Orientações didáticas

**Questão 6** – Verifique se os estudantes retomam critérios pertinentes para esta avaliação, como o texto 2 ter circulado em um jornal conhecido, que assume, portanto, a responsabilidade pelo conteúdo; ter mencionado os responsáveis por dar as informações que veicula; ter sido cuidadoso ao diferenciar o que é fato do que é hipótese; entre outros aspectos que o tornam mais confiável. Finalize comentando que nem sempre a pessoa que publica uma notícia falsa tem más intenções, porém conclusões apressadas, informações imprecisas e dados não checados podem resultar em comunicações que prejudicam a sociedade.

4. Que dado apresentado no quarto parágrafo sustenta a hipótese de uma virose na região?
5. Releia o texto 1 e compare-o com o texto 2.
  - a) Que elementos do texto 1, que circulou pelo aplicativo de mensagens, pareciam indicar que a notícia era verdadeira?
  - b) Que elementos poderiam fazer o leitor desconfiar da veracidade das informações?
  - c) Há como saber quem produziu o texto 1, que circulou pelo aplicativo?
  - d) Como você faria para checar se as informações contidas nele são verdadeiras?
6. Qual dos textos (1 ou 2) você considera mais confiável? Por quê?

### Etapa 2

As **fake news** ou notícias falsas não são uma novidade surgida com a internet, mas a rede ampliou a circulação dessas notícias ao possibilitar a postagem de textos em *sites* diversos e o compartilhamento deles por redes sociais ou aplicativos de mensagens.

Você acha que não tem a ver com essa questão? É importante pensar no assunto.

1. Leia o texto a seguir.

#### Asteroide maciço pode se chocar com a Terra no próximo ano, informa NASA

*O 2009 JF1, como foi chamada a rocha, foi detectado no espaço em 2009, e pode atingir o planeta no próximo 6 de maio de 2022*

Um asteroide maciço com mais de 130 metros de diâmetro e 250 mil toneladas está possivelmente próximo de se chocar com a Terra, informou a Agência Espacial Norte Americana (NASA) nesta semana. O 2009 JF1, como foi chamada a rocha, foi detectado no espaço em 2009, e pode atingir o planeta no próximo 6 de maio de 2022.

O asteroide foi classificado como “potencialmente perigoso” pelo órgão espacial, mas as chances de que ele cause destruição em massa na Terra e atinja o planeta são de uma em 3 800, ou de 0,026%, conforme cálculos da NASA. A agência informou que continuará acompanhando a órbita do corpo celeste.

ASTEROIDE maciço pode se chocar com a Terra no próximo ano, informa NASA. **O Tempo**, 7 jan. 2021 [atualização: 8 jan. 2021]. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/asteroide-macico-pode-se-chocar-com-a-terra-no-proximo-ano-informa-nasa-1.2432610>. Acesso em: 5 abr. 2022.

- a) O que você imagina ao ler o título da notícia?

1a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes imaginem que o asteroide vai se chocar com a Terra em breve e há possibilidade de algum efeito importante.

- b) Que expressão usada no segundo parágrafo está relacionada àquilo que normalmente imaginamos quando se fala em choque de asteroides com a Terra? 1b. *Destruição em massa.*

4. O fato de os pacientes que procuraram os hospitais citados na notícia terem sintomas iguais no mesmo período.

5a. O texto apresenta informações técnicas, que sugerem precisão, e cita um órgão público, a Vigilância Sanitária.

5b. O tom alarmista (novo tipo de virose ainda desconhecida, vários casos), por exemplo.

5c. Não.

5d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes citem a pesquisa das informações em sites jornalísticos ou fazendo contato com a Vigilância Sanitária.

6. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

Etapa 2 – Questão 1e – Embora no título seja dito que o momento de choque é conhecido, nenhuma informação nele permite saber se está próximo ou não.

Compare a notícia lida sobre o asteroide com os seguintes títulos e linhas finas, publicados em outros sites.

**Asteroide de 13 metros de diâmetro vai passar perto da Terra em 2022**

*Apesar da pequena chance de impacto, aproximação não preocupa os cientistas*

SANTOS, Larissa. Asteroide de 13 metros de diâmetro vai passar perto da Terra em 2022. **CNN Brasil**, 8 jan. 2021. Tecnologia. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/asteroide-de-13-metros-de-diametro-vai-passar-perto-da-terra-em-2022/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

c) Que informações constantes nesse título mostram uma incorreção na notícia anterior?

d) Por que esse título e essa linha fina têm um efeito diferente dos da notícia lida?

1c. O fato de que o asteroide tem 13 metros, e não 130 metros.

**Nasa já sabe quando asteroide gigante pode atingir a Terra; confira**

*De acordo com as informações da agência, o asteroide “2009 JF1”, com mais de 250 mil toneladas de força, foi detectado no espaço em 2009*

MENDONÇA, Ana. Nasa já sabe quando asteroide gigante pode atingir a Terra; confira. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 8 jan. 2021. Ciência e Saúde. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2021/01/08/interna\\_ciencia,1227352/nasa-ja-sabe-quando-asteroide-gigante-pode-atingir-a-terra-confira.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/ciencia/2021/01/08/interna_ciencia,1227352/nasa-ja-sabe-quando-asteroide-gigante-pode-atingir-a-terra-confira.shtml). Acesso em: 22 abr. 2022.

e) Na sua opinião, qual é o efeito desse título?

1e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que esse título cria ansiedade e medo, já que o asteroide é chamado de gigante.

A notícia lida sobre o asteroide não tem conteúdo falso, e palavras como *pode* e *possivelmente* tornam menos assertiva a afirmação de que haveria um choque do asteroide, com consequências importantes. No entanto, a escolha das informações provoca certo sensacionalismo: a referência à “destruição em massa” mantém a tensão; e o equívoco na informação sobre o tamanho do asteroide desconsidera um dado: corpos celestes deste tamanho tendem a se fragmentar ao entrar na atmosfera da Terra. Esses dados tornariam a notícia mais precisa e construiriam um sentido muito diferente.

2. O conteúdo enganoso também pode ser produzido com a mudança de contexto ou com a fabricação de conteúdo falso.

Uma foto circulou nas redes sociais acompanhada de um texto que afirmava se tratar de um protesto realizado em Ottawa, capital do Canadá, contra as restrições de circulação impostas pelo governo do país para controlar a disseminação do coronavírus (covid-19).

Agências checadoras de informações descobriram que essa foto, mostrada a seguir, tratava-se do registro de uma manifestação realizada em 10 de março de 1991 na Praça do Manege em Moscou, na Rússia, portanto nada tinha a ver com o contexto da pandemia.

1d. O título não diz que há risco de choque e a linha fina, embora não descarte a possibilidade de impacto, a minimiza ao mostrar que os cientistas não se preocupam com isso.

## Orientações didáticas

**Questão 2b** – Comente que nos casos em que a informação é manipulada, os divulgadores perdem a credibilidade, porque claramente não têm como comprovar os fatos que divulgam.

**Questão 3b** – Os estudantes poderiam citar, por exemplo, que uma pesquisa simples, usando um buscador, mostraria que não existe a empresa de mídia citada.

2b. Resposta pessoal. A pessoa provavelmente não concorda com o isolamento social e, para tentar divulgar essa ideia e convencer muitas pessoas, usou uma fotografia que, supostamente, mostraria que muita gente tem a mesma opinião.

DOMINIQUE MOLLARD/AP PHOTO/IMAGEPLUS



Protesto político em Moscou, na Rússia, em 1991.

a) O que as pessoas tenderiam a concluir sobre a foto ao ler o texto que a acompanhava?

2a. Provavelmente concluiriam que a fotografia era da manifestação e que havia muitas pessoas contra o isolamento social.

b) Na sua opinião, que finalidade tem quem colocou a foto em circulação criando esse contexto falso?

### 3. Leia o trecho de uma postagem em rede social.

A partir de amanhã, não envie fotos da rede, leia o seguinte artigo para entender.

Exclua todas as fotos e vídeos de Bom dia, Boa noite e outras saudações o mais rápido possível. Leia o artigo a seguir com atenção e você entenderá o porquê. Leia tudo! Envie esta mensagem com urgência para o maior número possível de amigos para evitar invasões ilegais.

Aviso da advogada Olga Nikolaevnas: atenção! Pra quem gosta de enviar Bom dia! É um lindo dia! Boa noite! Pessoal da imagem, por favor, não envie essas boas mensagens.

Hoje, Shanghai China International News enviou SOS para todos os assinantes (este é o terceiro lembrete), e os especialistas aconselham: Não envie fotos e vídeos de bom dia, boa noite etc.

AFONSO, Nathália. É falso que "imagens de bom dia" estão sendo usadas por hackers para roubar dados. **Lupa UOL**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2021/02/03/verificamos-hackers-bom-dia/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

a) Quais elementos dessa postagem criam a impressão de que seu conteúdo é verdadeiro? O que faria você desconfiar dela?

b) Que estratégia você usaria para checar se a postagem é verdadeira?

Em alguns casos, a própria qualidade do material revela sua falsidade. Textos com ausência de informação sobre os autores, por exemplo, são indícios de que o material não foi produzido por profissionais.

Agências de checagem, como a Agência Lupa, Fato ou Fake e Boato.com, se encarregam de verificar a veracidade das notícias compartilhadas pelas redes sociais e de compartilhar os desmentidos. No caso da postagem sobre as mensagens de "bom dia!", além de ouvir a empresa responsável pelo aplicativo, essas agências buscaram a pessoa e a empresa citadas, sem retorno.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que a menção a uma advogada (supostamente um depoimento de autoridade) e a uma suposta empresa de mídia são recursos usados para criar confiabilidade. Por outro lado, o tom alarmista (exclua, terceiro lembrete) e o pedido de compartilhamento são comuns em postagens falsas.

3b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Um bate-papo planejado

O texto central deste capítulo é uma entrevista em que uma jovem relata ter sofrido *bullying*. Se você tivesse de entrevistá-la para tratar desse problema, provavelmente saberia o que lhe perguntar, porque já deve ter discutido esse tema. No entanto, neste capítulo, enquanto estudamos o gênero entrevista, vamos refletir mais sobre o *bullying*, relacioná-lo a um outro tipo de desrespeito aos direitos humanos e conhecer formas diferentes de falar disso.

### E SE A GENTE...

#### ... discutisse uma campanha publicitária?

Para começar, vamos discutir uma campanha publicitária do Ministério Público do Estado da Bahia.

#### **Etapa 1** Analisando uma campanha publicitária

Em grupos, observem o anúncio da campanha “*Bullying: você sabe de que lado ficar*”.



Reprodução de anúncio da campanha “*Bullying: você sabe de que lado ficar*”, produzida pelo Ministério Público do Estado da Bahia.

81

## CAPÍTULO 3

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### E se a gente... discutisse uma campanha publicitária?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP17, EF67LP08 e EF67LP23.

#### Orientações didáticas

Esta seção é uma etapa preparatória para o conteúdo temático abordado no capítulo e tem como objetivo provocar os estudantes a assumir uma postura ativa na discussão. É importante que eles sejam obrigados a lidar com o conflito de ideias e com as próprias contradições para que possam compreender de maneira mais ampla o fenômeno *bullying*, construir um discurso sobre ele e, sobretudo, assumir uma postura de combate. Para a análise da campanha publicitária, os estudantes poderão se apoiar em conhecimento prévio construído no 6º ano, em que analisaram e produziram várias peças (anúncio, *spot*, filme etc.).

**Etapa 1** – Embora assistir ao filme (40 segundos) não seja imprescindível para a realização da atividade, se houver possibilidade, exiba-o para que os estudantes possam acompanhar as reações do adolescente às falas do anjinho e do diabinho, elemento importante para a construção da narrativa. Nesse caso, oriente a observação:

1. recursos usados para a entrada dos personagens em cena e para a expulsão do diabinho;
2. uso da mesma voz nas falas dos três personagens;
3. presença de trilha sonora para marcar a transição da cena para a apresentação do *slogan* pelo locutor. O vídeo está disponível em: <https://www.mpba.mp.br/campanha/bullying-voc%C3%AA-sabe-de-que-lado-ficar>; acesso em: 6 abr. 2022.

Enfatizamos que o parecer CNE/CEB nº 15/2000 afirma que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”. Guiamo-nos por essa orientação oficial para selecionar os textos deste capítulo.

## Orientações didáticas

Antes de iniciar a discussão das questões, ofereça alguns minutos para que os estudantes leiam atentamente a peça publicitária e observem os quadros do filme publicitário. Combine que dirigirá as perguntas de modo a mantê-los atentos e vinculados à análise. É sempre interessante que um estudante responda e mais um ou dois sejam chamados a complementar ou a corrigir o que foi exposto.

**Etapa 2 – Questão 2a** – É possível que alguns estudantes mencionem, equivocadamente, que o lado é o de “quem não pratica o *bullying*”. Se houver divergência na turma, peça aos estudantes que cheguem à conclusão correta que expliquem aos demais em que estão se baseando para responder. Se toda a turma tiver se equivocado, não corrija; continue a discussão para dar a oportunidade de reverem a resposta conforme analisam as peças.

**Questão 2d** – Explique aos estudantes que a escolha dessas cores está em consonância com o imaginário popular.

Agora, observem a reprodução de três quadros do filme publicitário dessa mesma campanha, acompanhados da transcrição do áudio.



Reprodução de três quadros do filme da campanha “*Bullying: você sabe de que lado ficar*”, produzida pelo Ministério Público do Estado da Bahia.

**Diabinho:** Hahaha! Ó pra lá! O Joaquim tá perturbando o Lucas de novo! Corre lá, filma isso!

**Anjinho:** Que sinistro, Rafa! Até você?

**Diabinho:** É o que, *vêi*?! Ele não tá fazendo nada demais!

**Anjinho:** *Cê* acha mesmo que compartilhar essas coisas não é apoiar o *bullying*?

**Diabinho:** Vai cair nessa bizarrice de bom moço, Rafa? Logo você? Um cara cheio de atitude...

**Anjinho:** Aí sim! O cara é *brother*!

**Rafa:** Peraê, Joaquim! Deixa o Lucas em paz!

**Locutor:** Quando não existe plateia, não existe *bullying*. Seja *brother*.

BULLYING. Bahia: Ministério Público do Estado da Bahia, 2019. (1 vídeo) 0 min 1 s a 0 min 29 s. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/campanha/bullying-voc%C3%AA-sabe-de-que-lado-ficar>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Discutam as questões a seguir.

1. O título da campanha é “*Bullying: você sabe de que lado ficar*”.
  - a) Quem é o interlocutor da campanha, ou seja, a que público se destina?
  - b) Como a linguagem verbal foi elaborada de modo a criar uma interação com esse interlocutor?
  - c) Que elementos não verbais remetem a ele?
2. O título afirma que esse interlocutor “sabe de que lado ficar”.
  - a) Que lado é esse?
  - b) Como a ideia de “lado” é construída nas peças da campanha?
  - c) Observe as figuras do anjinho e do diabinho. Por que eles são representados pelo mesmo ator que faz o protagonista?
  - d) Explique a escolha das cores para representar os dois lados.
  - e) Compare o filme e o anúncio. Qual deles explicita o lado que deve ser escolhido? Justifique sua resposta.

82

1a. Aos adolescentes.

1b. A campanha faz uso de uma variedade linguística empregada por jovens, mais informal e com presença de gírias, como *vêi*, *sinistro*, *brother* etc.

1c. A campanha é protagonizada por adolescentes.

2a. O lado de quem não apoia o *bullying*.

2b. À esquerda e à direita do adolescente que protagoniza a campanha são colocadas duas figuras: um diabinho que tenta convencê-lo a praticar o *bullying* e um anjinho que procura convencê-lo do contrário.

2c. O anjinho e o diabinho não são figuras externas; representam o conflito interno do adolescente.

2d. O lado de quem não pratica *bullying* é representado pelo azul e o outro, pelo vermelho. O azul é uma cor associada ao celestial, à tranquilidade; já o vermelho está associado ao fogo (inferno), ao tumulto.

2e. O filme. Ambas as peças expressam a dúvida do adolescente, mas o filme, em seu desfecho, revela que ele decidiu ouvir o anjinho, já que espanta o diabinho.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

### Biblioteca do professor

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

A discussão sobre a diferença entre gênero e suporte ainda está em curso. Trata-se, como lembra o professor Luiz Antônio Marcuschi, de uma questão complexa, que leva em conta o fato de o gênero não ser indiferente ao suporte, mas também não ser determinado por ele. Essa falta de consenso é especialmente observável na esfera publicitária.

3. Uma campanha publicitária conta com várias peças, que têm entre si traços comuns. Além de partir da mesma ideia e de usar recursos visuais semelhantes, as peças divulgam um mesmo *slogan*.

- Explique, com as suas palavras, a ideia expressa em “Quando não existe plateia, não existe *bullying*”.
- Que palavras usadas pelos personagens anjinho ou diabinho estão relacionadas à ideia de “ser plateia”?
- A campanha faz um convite aos adolescentes. O que significa “Seja *brother*.”

### Etapa 2 Escrevendo sobre os materiais da campanha

Com base no que foi discutido, cada integrante do grupo vai redigir um parágrafo para sintetizar sua compreensão da análise das peças da campanha publicitária. Ele deve ser formado por três períodos. Siga o roteiro:

- Informe o tema e o objetivo da campanha.
- Descreva os principais recursos mobilizados no anúncio e no filme para atingir esse objetivo.
- Apresente uma opinião sobre a eficiência da campanha: você acha que ela consegue persuadir os interlocutores?

### Etapa 3 Discutindo em grupos

Por mais bem feita que seja uma campanha, ela pode não ser eficiente, ou seja, não alcançar seus objetivos. E isso pode acontecer por vários motivos.

Formem novos grupos para discutir se essa campanha conseguiria, no contexto em que vocês estão, mobilizar os adolescentes. As questões a seguir devem orientar o debate. No final do tempo indicado pelo professor, escolham um dos integrantes para apresentar as conclusões a que vocês chegaram.

- O *slogan* “Quando não existe plateia, não existe *bullying*. Seja *brother*.” tem apelo forte para o interlocutor?
- A escolha dos personagens anjinho e diabinho é eficaz para tratar o tema?
- Se você fosse o criador da campanha, faria algo diferente? Por quê?
- Que outras ações você propõe para combater o *bullying*, principalmente nas escolas?

Durante a discussão, respeitem os turnos de fala e as opiniões dos colegas. Quando houver discordâncias, privilegiem argumentos bem fundamentados em vez de impressões vagas.

#### É lógico!

Para julgar a campanha, você responde a perguntas que decompõem a análise em partes. A decomposição ajuda a resolver problemas complexos.

#### Fala aí!

O filme da campanha contém legendas e interpretação para Libras. Por que isso é importante?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

3a. Sugestão: As pessoas que cometem o *bullying* desejam chamar atenção, receber apoio de outros, portanto, se não forem incentivadas, não praticarão o *bullying*.

3b. No anúncio, compartilhar, no filme, filma e compartilhar.

3c. A campanha convida o adolescente a ser camarada, solidário com as vítimas de *bullying*.

## Orientações didáticas

**Questão 3** – Peça aos estudantes que façam um levantamento dos elementos que são comuns às peças: o mesmo adolescente aparece tanto no anúncio como no filme; em ambos, ele está vestido de branco; os fundos associam-se às cores azul e vermelho; o *slogan* aparece sobre um fundo vermelho etc.

**Questão 3a** – Peça aos estudantes que expliquem o significado da palavra *plateia*, identifiquem o contexto em que costuma ser usada e usem essa informação para explicar o *slogan*. Caso a turma não tenha chegado à resposta correta da questão 2a nem tenha identificado o equívoco na continuidade da discussão, retome a questão para problematizar a resposta.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes mencionem que tanto a legenda como a interpretação aumentam a possibilidade de acesso das pessoas surdas à informação e esse é um direito delas que precisa ser garantido. As pessoas que dominam o registro escrito ou a língua de sinais podem acompanhar tudo o que está sendo dito estando, portanto, incluídas.

**Etapa 2** – Uma discussão como a anterior leva os estudantes a confirmar o que haviam pensado sobre a peça, a completar informações e a corrigir eventuais equívocos. O registro tem o objetivo de ajudá-los a organizar o pensamento. Além disso, foi incluída uma última pergunta que servirá de aquecimento para a etapa seguinte.

Sugerimos que, após a elaboração do texto, três estudantes leiam para a turma, que vai analisar a produção para verificar se o conteúdo reflete bem a discussão feita e se o texto expressa o raciocínio com clareza. O posicionamento expresso no final do texto não deve ser apoiado ou contestado: avise-os que a próxima etapa permite a todos discutir a questão.

**Etapa 3** – A discussão será feita em grupos menores para que todos tenham a oportunidade de falar. Divida a turma, considerando um número viável de apresentações. Sugerimos que sejam, no máximo, sete para manter a atenção do grupo.

Prevê-se uma etapa de apresentação das conclusões para que a turma possa comparar posicionamentos e argumentos. Se preferir, avise os

Continua

#### Continuação

estudantes que escolherá o representante do grupo. Isso pode ser especialmente interessante se observar que a dinâmica da turma leva sempre as mesmas pessoas a se exporem. Explique a eles que é importante que experimentem situações de apresentação oral na sala de aula para que possam ouvir críticas construtivas e aprimorar suas habilidades. Espere que todos os grupos tenham se apresentado, para que o foco se mantenha no tema, e faça um comentário final sobre o desempenho oral deles. Destaque, sobretudo, elementos positivos, como o volume adequado da voz ou a gesticulação expressiva.

Como se trata de um tema sensível, acompanhe as discussões dos grupos atento a eventuais situações que mereçam tratamento mais cuidadoso, como aquelas relativas a preconceito, por exemplo. Se necessário, procure seus pares para discutir ações efetivas a fim de contornar eventuais problemas que se explicitem nas discussões.

**BNCC em foco**

CG: 1, 4, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 4, 5, 6 e 7.

**Habilidades:** EF69LP01, EF69LP03, EF69LP11, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP19, EF69LP25, EF67LP06, EF67LP23, EF67LP37 e EF07LP14.

**Orientações didáticas**

É muito importante que essa leitura seja usada para reforçar a ideia de que liberdade de expressão não pode ser confundida com discurso de ódio. Deixe bastante claro que os colegas do colégio da jovem entrevistada no programa televisivo cometeram um crime de racismo – o que é muito diferente de emitir uma opinião que não fere direitos humanos (o que não ocorreu). Use o texto e as questões propostas para a análise a fim de incentivar os estudantes a posicionar-se contra discursos de ódio (como os racistas, por exemplo) e instrumentalize-os a denunciar falas preconceituosas para adultos de referência, como professores, coordenadores e diretores.

A entrevista trata da questão do *bullying*, particularmente aquele associado ao racismo. Caso o tema seja especialmente delicado em seu contexto de trabalho e/ou outras ações já estejam em andamento, sugerimos que as atividades sejam adaptadas.

Se for possível, exiba o vídeo com a entrevista para os estudantes. Isso permitirá que observem a produção da fala, com a articulação entre o texto verbal e os recursos típicos da oralidade (pausa, entonação, ritmo, gestualidade etc.), favorecendo a compreensão do sentido construído. Se não for possível, combine previamente a leitura com uma dupla de estudantes para que se familiarizem com as marcas de oralidade usadas em transcrições.

**Leitura ENTREVISTA**

É provável que você já tenha lido entrevistas em jornais, revistas e *sites* ou as tenha acompanhado em programas de TV e rádio ou, ainda, em canais de vídeo e áudio na internet. Elas têm extensão variada e algumas delas podem estar inseridas em notícias ou reportagens.

Vamos ler a transcrição de parte de uma entrevista feita em um programa de TV.

**Serginho entrevista vítima de bullying**

**Serginho Groisman:** Eu vou falar agora com essa garota queeee... sofreu, na escola, um problema muito grave. Ela tá aqui; por favor, venha.

[Aplausos.]

**Serginho:** [...] A Manoela, a gente descobriu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui [apontando um lugar na plateia]... ali, e foi tão forte o que ela disse que eu falei “pô, vou convidar de novo para ela contar melhor essa história”, que é uma história de associação de *bullying* com racismo, com preconceito racial. [...]

[...]

**Serginho:** Bom, você estudava numa escola, em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

**Manoela Sales:** Isso.

**Serginho:** E o que aconteceu lá?

**Manoela:** Então, eu entrei lá, nessa escola particular, e ela tem um grande nome. Foi até um pouco difícil pros meus pais poderem tá pagando, né? E quando eu entrei eu não fui muito bem recebida, só que eu achei que ia passar, mas não passou. Começaram as ofensas, eu não podia fazer pergunta em sala de aula porque os professores me ridicularizavam, os alunos me ridicularizavam.

Aí começaram as piadinhas com o meu nome, com tudo o que eu falava, começaram a jogar lixo em mim, começaram a bater na minha carteira, começaram a cuspir em mim, gritar palavrão no co... enquanto eu andava no corredor, essas coisas assim. E aí, eu... e os professores presenciavam isso, os professores viam isso e falavam assim “senta lá que daqui a pouco eles param”, “não, relaxa, daqui a pouco eles param”. E aí eu fui entrando numa tristeza e numa paranoia que eu não queria ir mais pra escola, eu só chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, minhas notas foram caindo, caindo, caindo, caindo.

E aí um dia... ééé... um dia não, né?, uma semana, eu não falei com ninguém. Ninguém falou comigo a semana. Eu fiquei uma semana indo pra escola quieta e sendo quieta, porque ninguém dirigia a palavra a mim. E aí eu liguei pro meu pai no recreio e falei: “pai, conversa comigo, porque faz uma semana que ninguém fala comigo e eu tô ficando muito triste”.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Situações de interação face a face, com troca de turno de fala, costumeiramente exigem um planejamento mais acelerado e podem resultar em menor monitoramento da língua. A entrevistada comete alguns desvios em relação ao uso indicado pela norma-padrão; se achar conveniente, comente isso com a turma. Lembre os estudantes de que se chama *turno de fala* cada momento de fala, isto é, cada intervenção de um falante.

E aí acho que foi quando meu pai falou “chega”. Sabe, porque a gente tentou a minha adaptação, a gente tentou tá ali, mas não deu. Aí meu pai falou “vamo procurar outra escola”, que foi a escola pública.

**Serginho:** Vamos ainda continuar aqui nessa primeira escola. Você atribui a que... há... essa perseguição? O fato de você ser negra e ter poucos negros na escola, o fato de você, sei lá, não se relacionar bem, não ser uma boa aluna? O que é que levou as pessoas aaaa... fazerem essa perseguição e perseguições racistas?

**Manoela:** Eu acredito que é a diferença. Como eu era a única negra, negra mesmo, assumida da sala, eu acho que a diferença pode ter é... dado pra eles uma oportunidade de tirar sarro daquilo, entendeu? Então, eles começaram aaaa... tra... a fazer com que a minha diferença fosse algo ruim dentro da sala de aula. E fizeram eu acreditar que a minha diferença era algo ruim. Então, por eu ser negra, por eu ter uma diferença socioeconômica

deles... Eles chegaram a falar assim pra mim “se seu pai não tem fazenda, você não sabe conversar com a gente”. Então... era... era tudo assim. Então, como eu era “a” diferente do... do restante da turma, eu sofria essa perseguição.

**Serginho:** E você, quando você veio aqui da primeira vez, você falou a respeito da palma da mão. Queria que você repetisse isso.

**Manoela:** Ééé... quando aconteceu esse episódio eu era bem menor, eu era criança, e uma menina na escola... ela achava muito diferente eu ser negra e achava ruim eu ser negra e ela achava que ela era melhor que eu por ser branca. E ela falou pra mim “olha pela... pra palma da sua mão, pelo menos isso é branco em você, só isso é branco em você”. E eu tam... e tipo, há... o que mais aconteceu de discriminação racial comigo foi na infância, eu bem, bem pequena. Eu lembro que uma menina chegou em mim e fez assim na minha pele [passa o dedo no braço] “nossa, não sai”. Entendeu? Então, de mães falarem pras outras crianças “não pega nada dela, não, porque a mão dela é suja”. Então ééé... hoje em dia, ainda acontece essas coisas e o pior que acontece com crianças dentro das escolas, né? Então, as crianças não... não têm uma mente preparada pra receber aquilo e reagir. Então, infelizmente, elas recuam e sofrem com aquele *bullying*. E o... a chave pra não sofrer é falar, sabe?, pra você se libertar, seja *bullying* ou qualquer tipo de preconceito, racial, seja religioso, por opção sexual, eu acho que a gente tem que se libertar e falar, porque, quando uma história é contada, é importante para que ela não se repita daquela forma ruim.

**Serginho:** Isso mesmo.



ALTAS HORAS/TV GLOBO

Reprodução de cena da entrevista da jovem Manoela Sales ao apresentador Serginho Groisman no programa Altas Horas, da TV Globo, em 2016.

SERGINHO entrevista vítima de *bullying*. Produção: TV Globo. Programa Altas Horas. São Paulo, 20 fev. 2016. (1 vídeo) 0 min 1 s a 5 min 47 s. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4829307/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questões 1 a 3** – Se possível, ao finalizar a correção, reexiba o trecho do vídeo com a última resposta da transcrição (4 min 30 s a 5 min 45 s) e peça aos estudantes que observem alguns recursos típicos da fala. Chame a atenção para o trecho “o que mais aconteceu de discriminação racial comigo foi na infância”, em que o gesto, a expressão facial e a altura da voz criam ênfase. Observe também que ela encena o que relata, como se imitasse a pessoa que fala, o que dá mais intensidade e verdade ao relato.

**Fala aí!** – Sugerimos um debate em grupos, cabendo a cada um apresentar e analisar um exemplo que comprove seu ponto de vista. Várias situações podem ser citadas, como pessoas descartando lixo em local inadequado ou cometendo atos de vandalismo, além de casos bastante sérios, como atos violentos contra crianças e mulheres. Explique aos estudantes que eles ainda são jovens e não devem se colocar em situações de risco, mas podem procurar adultos em quem confiam e contar os problemas observados. Para manter organizado o estudo do gênero, prefira finalizar a seção **Desvendando o texto** e o debate antes de iniciar a próxima parte.

1a. As ofensas direcionadas a ela por professores e alunos, ridicularizando-a; as piadas que muitos alunos fizeram com o nome dela e com tudo o que ela falava; alguns alunos jogarem lixo e cuspirem nela, baterem na carteira dela e gritar-lhe palavrões; a recusa em conversarem com ela.

### DESVENDANDO O TEXTO

1. Na entrevista que você leu, a entrevistada fala da experiência de *bullying* pela qual passou em uma escola onde estudava.
  - a) Que ações caracterizaram o *bullying* que ela sofreu?
  - b) Segundo a entrevistada, os adultos foram coniventes com o *bullying*, isto é, permitiram que acontecesse? Explique.
  - c) Quais foram as consequências do *bullying* logo que a entrevistada começou a passar por essa situação?
2. A entrevista foi concedida alguns anos após os acontecimentos relatados.
  - a) Em que época da vida dela ocorreu o episódio da “palma da mão”, que ela conta no último turno de fala? **2a. Quando ela era criança.**
  - b) Por que, segundo ela, esse período da vida torna o enfrentamento da situação mais difícil? **2b. Porque a criança aceita a opinião alheia, não consegue reagir.**
  - c) O que a jovem pensa sobre o *bullying* na ocasião em que concede a entrevista?
  - d) Releia o trecho a seguir.

1b. Sim. No começo da entrevista, Manoela diz que não podia dizer nada, pois era ridicularizada por professores e alunos. Além disso, em vez de agir a favor dela, os professores pediam-lhe, apenas, que ela tivesse paciência, porque, segundo eles, o *bullying* acabaria naturalmente.

### Fala aí!

O termo **conivente** é usado para referir-se a alguém que, sabendo de algo negativo praticado por outra pessoa, não faz nada para tentar impedi-la. Você acha que nós, brasileiros, somos às vezes coniventes com atitudes erradas? Se sim, comente algum exemplo. Se não, explique por quê.

Então, infelizmente, elas recuam e sofrem com aquele *bullying*.

Que palavra revela o ponto de vista da entrevistada diante do que relata? **2d. O advérbio infelizmente.**

3. Releia este trecho da entrevista.

**Manoela:** Eu acredito que é a diferença. Como eu era a única negra, negra mesmo, assumida da sala, eu acho que a diferença pode ter é... dado pra eles uma oportunidade de tirar sarro daquilo, entendeu? Então, eles começaram aaaa... tra... a fazer com que a minha diferença fosse algo ruim dentro da sala de aula. E fizeram eu acreditar que a minha diferença era algo ruim. Então, por eu ser negra, por eu ter uma diferença socioeconômica deles... Eles chegaram a falar assim pra mim “se seu pai não tem fazenda, você não sabe conversar com a gente”.

**3a. O fato de ela ser negra e ter uma condição financeira inferior à deles.**

- a) De acordo com a entrevistada, quais fatores foram responsáveis pelo preconceito dos outros alunos contra ela?
- b) Releia o início do trecho. A resposta foi formulada como certeza ou hipótese? Comprove.
- c) Em sua opinião, o que ela quer dizer sobre os demais alunos quando afirma que era a “única negra, negra mesmo, assumida da sala”?
- d) A entrevistada incluiu, nesse e em outros turnos de fala, comentários feitos por outras pessoas. Que tipo de discurso ela usou?
- e) Qual é a contribuição desse tipo de discurso para a compreensão da narrativa? **3e. O discurso direto torna a narrativa mais dinâmica e ajuda o leitor a imaginar como aconteceram os atos de bullying e a intensidade do sofrimento causado na jovem.**

1c. A entrevistada passou a não ter mais vontade de frequentar as aulas, chorar muito e a não conseguir estudar nem fazer provas.

2c. Ela entende que é fundamental denunciar os casos de *bullying* ou de preconceito e que a história pela qual alguém está passando deve ser conhecida por todos para que não se repita.



HUGO ARANJO/ARQUIVO DA EDITORA

3b. Como hipótese, conforme prova o uso de *acredito*, que revela um julgamento, e não uma certeza.

3c. Sugestão: Ela quer dizer que na sala de aula havia outros alunos negros (talvez com pele mais clara), mas que não assumiam sua negritude.

3d. O discurso direto.

1a. A jovem já havia participado de um episódio anterior do programa e, ao ouvir o que ela disse na ocasião, o apresentador teve vontade de conhecer melhor a história dela.

1b. São o público e a entrevistada, respectivamente. É possível perceber a mudança pela maneira como o apresentador se refere à jovem: na primeira fala, diz *ela* e, na outra,  *você*.

## COMO FUNCIONA UMA ENTREVISTA?

Atente agora para a estrutura do texto e para o tipo de interação que ele propõe respondendo às questões a seguir.

### 1. Releia um dos trechos da transcrição da entrevista.

**Serginho:** [...] A Manoela, a gente descobriu numa outra conversa. Ela estava sentada aqui [apontando um lugar na plateia]... ali, e foi tão forte o que ela disse que eu falei “pô, vou convidar de novo para ela contar melhor essa história”, que é uma história de associação de *bullying* com racismo, com preconceito racial. [...]  
[...]

**Serginho:** Bom, você estudava numa escola, em Ribeirão Preto, numa escola particular, foi isso?

- O que levou o apresentador do programa a escolher essa jovem para ser entrevistada?
  - Observe que o apresentador não se refere ao mesmo interlocutor nos dois turnos de fala. Identifique os interlocutores e explique como se nota a mudança de um para o outro.
  - Verifique a rubrica (trecho entre parênteses) incluída na transcrição. Por que ela é necessária?
- O conteúdo central da entrevista pode ser descrito como exposição de um conhecimento especializado, relato de uma experiência pessoal ou relato de um fato testemunhado? **2. Relato de uma experiência pessoal.**
  - Você acha que a história de Manoela desperta o interesse do público-alvo desse programa (jovens e adolescentes)? Por quê?
  - A entrevista é um diálogo. Em geral, qual dos interlocutores tem mais tempo de fala? Por quê?
  - Releia as falas do apresentador do programa na entrevista de Manoela.
    - Qual é o papel dele nos quatro primeiros turnos de fala?
    - E nos dois turnos seguintes?
    - O que o apresentador demonstra quando diz “Isso mesmo.”?

5c. Ele demonstra que concorda com a análise e com o posicionamento da entrevistada.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **entrevista** é caracterizado pelo diálogo entre um ou mais entrevistadores e entrevistados. Pode ter a estrutura de pergunta-resposta ou aparecer inserido em notícias, reportagens e outros gêneros jornalísticos. O entrevistado pode falar de um fato que testemunhou, expor conhecimentos especializados ou a opinião sobre um tema, fazer o relato de uma experiência pessoal, responder a curiosidades sobre a própria vida (no caso de uma personalidade do cinema, por exemplo) etc.

5b. O apresentador faz perguntas para que a entrevistada possa ampliar o relato, dar mais detalhes e fazer uma análise do que viveu.

1c. As palavras *aqui* e *ali* não fazem sentido sem a imagem, por isso é preciso indicar seu referente.

### Desafio da linguagem

Considerando o contexto da entrevista, que perguntas você faria à Manoela se estivesse no lugar do apresentador? Formule pelo menos mais duas.

**Desafio da linguagem. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

3. Espera-se que os estudantes respondam que provavelmente sim, uma vez que a experiência pessoal de Manoela estimula a reflexão e a discussão dos temas *bullying* e preconceitos racial e socioeconômico, além de servir de inspiração para outras crianças e adolescentes que porventura vivam situações semelhantes.

4. O entrevistado tem mais tempo de fala, já que as experiências dele ou as informações por ele apresentadas são o motivo da entrevista.

5a. Ele contextualiza a entrevista, dizendo quem é a entrevistada e por que ela foi convidada para participar do programa, além de estimular o início do relato fazendo perguntas.

Diferentemente de um bate-papo, que é um diálogo informal, a **entrevista** é uma comunicação pública, que chega a muitas pessoas. Por isso, os interlocutores procuram apresentar informações completas e acessíveis, em linguagem adequada ao tema e ao público-alvo.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – A seção **Se eu quiser aprender mais** deste capítulo desenvolverá a habilidade de formular questões. Essa atividade é importante porque será um aquecimento na medida em que coloca os estudantes diante do desafio de pensar na progressão do texto. Ressalte para eles que as perguntas devem estar associadas do contexto da entrevista. Se identificar perguntas que fogem do contexto, comente com eles e proponha ajustes. A formulação das perguntas pode partir de intenções muito diferentes; procure observar se as perguntas formuladas envolvem, implicitamente, um elogio ou uma crítica e, se ocorrer, aponte isso aos estudantes.

### BNCC em foco

CG: 1, 4 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 4, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP14 e EF69LP16.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão se concentrar na ação do entrevistador, responsável por determinar o rumo da entrevista. O box **Desafio da linguagem** da seção anterior antecipou a relação entre a formulação de perguntas e a progressão do texto; as práticas desta seção aprofundarão essa observação. Sugerimos que as atividades sejam respondidas individualmente para que todos os estudantes deparem com o desafio de lidar com as questões que envolvem progressão e coerência.

**Questão 2** – É interessante que os estudantes conheçam o texto integral da entrevista, no entanto, algumas turmas podem não estar preparadas para as observações que uma mulher negra adulta faz sobre a sociedade. Por esse motivo, se achar mais conveniente, comente que Conceição Evaristo estava respondendo que sua escrita surge do cotidiano das classes populares quando o entrevistador lhe perguntou: “Quem são essas vozes? Como a senhora as descreve e como é o relacionamento com esses públicos?”. Os excertos apresentados são parte da resposta dela. Se preferir, ofereça o *link* indicado na referência para a leitura da entrevista na íntegra.

## Se eu quiser aprender MAIS

### Perguntas bem formuladas

Vimos que o sucesso de uma entrevista depende muito do entrevistador, já que este é responsável por conduzir o diálogo. Para fazer isso de modo eficiente, ele precisa produzir perguntas coerentes e interessantes. É o que vamos estudar agora.

1. Releia um trecho da entrevista com a jovem que sofreu *bullying*.

**Manoela:** [...] E aí eu liguei pro meu pai no recreio e falei: “pai, conversa comigo, porque faz uma semana que ninguém fala comigo e eu tô ficando muito triste”. E aí acho que foi quando meu pai falou “chega”. Sabe, porque a gente tentou a minha adaptação, a gente tentou tá ali, mas não deu. Aí meu pai falou “vamo procurar outra escola”, que foi a escola pública.

**Serginho:** Vamos ainda continuar aqui nessa primeira escola. Você atribui a que... há... essa perseguição? O fato de você ser negra e ter poucos negros na escola, o fato de você, sei lá, não se relacionar bem, não ser uma boa aluna? O que é que levou as pessoas aaaa... fazerem essa perseguição e perseguições racistas?

- a) Qual era o interesse do apresentador ao convidar a jovem para conceder essa entrevista?
- b) A jovem encerra seu turno de fala informando que foi para outra escola. O entrevistador ficou satisfeito com o encerramento da exposição? Explique sua resposta.
- c) A jovem relatou a experiência pela qual passou na escola. O que o entrevistador espera que ela aborde na próxima resposta?

O **entrevistador** é o responsável por direcionar a conversa, fazendo perguntas ou comentários e indicando assuntos a ser desenvolvidos. É ele quem abre a entrevista, apresenta o entrevistado e encerra o diálogo. Em geral, o entrevistador parte de um roteiro preparado antecipadamente, mas também explora as respostas do entrevistado e faz perguntas novas com base nelas.

2. Agora é sua vez de elaborar perguntas. Você encontrará a seguir duas respostas dadas pela escritora Conceição Evaristo em uma entrevista. Formule perguntas que sejam coerentes com as respostas.

1a. Explorar a situação de *bullying* que ela viveu para que as pessoas tomem conhecimento desse tipo de ação e procurem evitá-la e/ou aprendam a lidar com ela.

1b. Não. Para ele, a parte mais importante do relato pessoal da entrevistada referia-se ao *bullying*, por isso ele queria que ela falasse mais sobre a escola em que o sofreu. Isso explica o pedido para que continuasse falando da experiência naquela instituição.

1c. O entrevistador espera que ela analise a situação e tente explicar o que motivava os colegas a agir daquela maneira.

### Resposta A

Por exemplo, o menino, vendedor de amendoim, em bares daqui da Cinelândia, ao me contar uma briga que ele havia tido com outro garoto, me inspirou a escrever o conto “Di Lixão”. [...] Foi da resistência dos povos africanos e de seus descendentes na **diáspora** que retirei outra inspiração, “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”.

### Resposta B

Cruzo com as pessoas que me inspiram no dia a dia, entretanto, em seu conjunto, dificilmente elas vão a esses livros para ler. Não só aos livros de minha autoria, mas à leitura em geral. Ainda há uma intensa precariedade de acesso ao livro como um objeto que deve ser apropriado por todas as pessoas.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo – entrevista. [Entrevista cedida a] Biblioteca Nacional. **Templo Cultural Delfos**, [S.l.], 14 jun. 2016. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2016/06/conceicao-evaristo-entrevista.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

3. Da **Resposta B** de Conceição Evaristo, podem surgir outras perguntas. Imagine que você é o entrevistador e que, ao ouvir essa resposta, pensou em outra pergunta. Qual pergunta poderia ser?



### Biblioteca cultural

**Conceição Evaristo** (1946-) é uma das principais vozes da literatura brasileira contemporânea. Sua escrita em vários gêneros literários e com enfoque na cultura negra já conquistou prêmios e traduções mundo afora.

Accesse o *site literafro* e conheça mais sobre ela e suas obras: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 23 mar. 2022.



BRUNO FERNANDES/FOTARENA

Conceição Evaristo em foto de 2015.

;**Diáspora:** separação de um povo em razão de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica.

### Dica de professor

Para formular uma pergunta, use **por que**. Se ele estiver no final dela, imediatamente antes do ponto de interrogação, escreva **por quê**. Nas respostas, quando introduzir uma explicação, use **porque**.

2. Sugestão para a resposta A: De onde surgem suas histórias? Como a senhora (você) se inspira para criar suas histórias? A senhora (você) se inspira em pessoas reais para escrever suas histórias?

Sugestão para a resposta B: As pessoas que inspiram a senhora (você) leem seus livros? As pessoas se identificam com os personagens que a senhora cria?

3. Sugestão: Em sua opinião, o que dificulta o acesso aos livros? O que poderia mudar essa condição? Como fazer para que os livros cheguem a todos?

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP56, EF07LP04, EF07LP05 e EF07LP07.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Predicado.
- Verbos transitivos e intransitivos.
- Complemento verbal.

### Orientações didáticas

A seção está dedicada a alguns tópicos relativos à morfossintaxe: identificar os componentes da estrutura básica da oração e os verbos de predicação completa e incompleta; identificar, analisar e empregar complementos verbais. O estudo da função e da flexão dos verbos feito no 6º ano e aprofundado no capítulo anterior favorece a compreensão do conteúdo da seção.

**Começando a investigação** – A BNCC propõe, para o 6º ano, a identificação de períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos e sua nomeação como períodos compostos por coordenação. Possivelmente os estudantes contarão com esse conhecimento prévio, mas é interessante que a oportunidade seja aproveitada para uma (re)apresentação das noções de oração e período composto e para a análise de períodos compostos por coordenação, tanto os assindéticos (orações conectadas por vírgulas) quanto os sindéticos relacionados por conjunções que expressam oposição ou soma de sentido.

**Questão 2** – Aproveite o segmento e, com a ajuda dos estudantes, divida as orações, grife os verbos, retome a ideia de locução verbal, separe o sujeito do predicado e relembre a classificação do sujeito como simples, composto ou desinencial. Caso eles tenham dúvidas, analise mais alguns períodos e considere propor uma ou duas atividades de consolidação.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Predicado verbal

Você já estudou que as orações são compostas pelo predicado, sempre obrigatório, e pelo sujeito. Sabe também que o predicado é organizado em torno do verbo. Nesta seção, você aprofundará esses estudos para perceber como a natureza dos verbos interfere nas demais relações sintáticas.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Na entrevista, a jovem Manoela relatou o *bullying* que sofreu na escola. Releia duas passagens do relato:

I.

E aí eu fui entrando numa tristeza e numa paranoia que eu não queria ir mais pra escola, eu só chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, minhas notas foram caindo, caindo, caindo, caindo.

II.

Eu acredito que é a diferença. Como eu era a única negra, negra mesmo, assumida da sala, eu acho que a diferença pode ter é... dado pra eles uma oportunidade de tirar sarro daquilo, entendeu?

1. Embora as duas passagens falem de *bullying*, cada uma tem um foco. Identifique-os.
2. Observe as orações que compõem este segmento do texto:

eu só chorava, eu não conseguia fazer prova, eu não conseguia estudar, minhas notas foram caindo, caindo, caindo, caindo.

- a) O segmento relata ações. Transcreva os verbos ou locuções verbais que as exprimem.
  - b) Embora formem juntas a informação transmitida, as orações desse segmento têm autonomia, ou seja, nenhuma delas depende de termos contidos em outra para estar completa. Como se chamam as orações desse tipo?
  - c) Leia o trecho em voz alta: qual é o efeito de sentido produzido pela escolha de uma sequência com orações desse tipo?
3. Releia esta frase: “Como eu era a única negra”.
    - a) Diferentemente dos verbos citados na resposta 2a, *era* não expressa uma ação. Qual é sua função na oração?
    - b) No predicado dessa oração, qual palavra é o núcleo, isto é, a mais importante? *Era* ou *negra*?

90

1. No primeiro trecho, Manoela fala das consequências do *bullying* e, no segundo, da provável causa dele.

2a. *Chorava, conseguia fazer, conseguia estudar, foram caindo.*

2b. Orações coordenadas (assindéticas).

2c. Cria-se o efeito de acúmulo, sugerindo que o *bullying* acarretou uma série de consequências que se somavam e sobrepunham, tornando muito difícil suportá-las.

3a. *Era* liga a característica *negra* ao sujeito *eu*.

3b. *Negra*.

**Questão 2a** – Aproveite para retomar a ideia de que as locuções verbais são equivalentes a verbos; elas não formam duas orações distintas.

**Questão 2c** – Leia o texto para os estudantes incluindo um “e” antes da última oração. Veja se percebem que o efeito muda porque temos a impressão de que a sequência de consequências está finalizada.

## Orientações didáticas

Conforme a BNCC, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo devem ser estudadas no 9º ano (EF09LP05).

Você já sabe que os verbos se flexionam em pessoa, número, tempo e modo. Eles expressam processos situados no tempo: antes do momento da fala, no mesmo momento que ela ocorre ou depois dela.

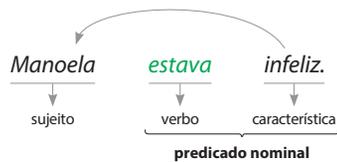
Do ponto de vista do sentido, tais processos referem-se a situações diferentes. Compare.

“Eu só **chorava!**”                      **Está chovendo** muito.                      “Eu **era** a única negra.”  
“Eu não **conseguia estudar.**”                      Não **ventou** ontem.                      Manoela **estava** infeliz.  
**Recolhi** as folhas.                      **Deve gear** hoje.                      Ana **continuava** doente.

Nas orações da primeira coluna, o verbo expressa uma **ação**; nas da segunda, um **fenômeno da natureza**; nas da terceira, um **estado**.

Essas diferenças são responsáveis pela classificação dos predicados. Os verbos que expressam ação ou fenômeno da natureza formam o **predicado verbal**, enquanto os verbos que expressam estado formam o **predicado nominal**.

No predicado nominal, uma característica é atribuída ao sujeito com a ajuda do verbo. Veja.



O predicado nominal e o predicado verbo-nominal (que mescla o verbal e o nominal) serão estudados posteriormente.

## Verbo transitivo e verbo intransitivo

Leia uma tirinha de Fernando Gonsales.



GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea**: siga seus instintos. 2013. 1 tirinha.

1. Na tirinha são retomados personagens da literatura infantil. Quais são eles? Que diferença existe entre a representação tradicional do personagem e a figura que está sentada na poltrona, feita pelo cartunista?

1. O Pinóquio e o Grilo Falante. Tradicionalmente, Pinóquio é um menino, enquanto o personagem de Gonsales é um homem.



**Objeto direto e objeto indireto**

Vamos examinar novamente as orações com verbos transitivos, agora para observar como são seus complementos.

“Eu nunca assalto **a geladeira!**”      “Não gosto **de doce!**”



Observe que, na primeira oração, o complemento se liga diretamente ao verbo (*assaltar algo*). Trata-se de um **objeto direto** (OD) e integra o **verbo transitivo direto** (VTD).

Na segunda oração existe uma **preposição** ligando o complemento ao verbo, porque este a exige (*gostar de algo*). Esse tipo de complemento é chamado de **objeto indireto** (OI) e integra o **verbo transitivo indireto** (VTI).

As preposições mais usadas para introduzir complementos de verbos são *a, com, contra, de, em, entre, para* e *por*.

Quando o verbo prevê os dois tipos de complemento, ele é um **verbo transitivo direto e indireto** (VTDI):



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

Para finalizar, compare as orações a seguir.

“**Quebrou** o controle remoto!”      **Pinóquio** **quebrou** o controle remoto.

VI      sujeito      sujeito      VTD      OD

O verbo *quebrar*, na primeira oração, é um **verbo intransitivo**. Na segunda oração, porém, a ação realizada prevê um complemento: *quebrar algo*; então, o verbo *quebrar* aparece como **verbo transitivo direto**. A classificação de um verbo depende sempre da oração.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 2** – Em “Besunte o chéster com a manteiga, cubra com papel-alumínio e leve para assar [...]”, foram omitidos os complementos das formas verbais grifadas. Estudos recentes tratam da tendência, no português brasileiro, do apagamento do pronome oblíquo com função de objeto direto nos casos em que o referente anterior está claro e, principalmente, nos casos em que não se refere à pessoa. Tais estudos citam como provável causa a tendência ao preenchimento da função com o pronome reto *ele*, um uso não abonado pela gramática normativa e, portanto, sujeito à estigmatização. Não é necessário levar essa discussão para a sala de aula, mas é interessante considerá-la em suas reflexões sobre as mudanças da língua.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Leia uma tirinha do quadrinista gaúcho Adão Iturrusgarai.



ITURRUSGARAI, Adão. **Zezo**. 2005. 1 tirinha.

- a) Segundo os dois primeiros quadrinhos, qual é o efeito do pôr do sol sobre o personagem Zezo?
  - b) A alegria dos pais de Zezo, nesses quadrinhos, deve-se a uma suposta mudança de comportamento do menino. Qual é esse comportamento?
  - c) O que mostra que, de fato, não houve uma mudança no comportamento de Zezo?
  - d) Como se classificam sintaticamente os verbos *trazer* e *assistir*, no primeiro quadrinho? Justifique sua resposta.
  - e) Que alteração da frase seria necessária caso se desejasse substituir *assistir* por *contemplar* no primeiro quadrinho? Justifique sua resposta.
1. Leia o “modo de preparo” de uma receita culinária.

Misture o suco de maracujá, a água, o alho, a cebola, a canela em pó, o molho de soja e regue o chéster. Deixe descansar por 15 minutos.

Besunte o chéster com a manteiga, cubra com papel-alumínio e leve para assar em forno médio por aproximadamente 1 hora e 40 minutos. Retire o papel e deixe dourar por aproximadamente 30 minutos.

Retire o chéster do forno, pincele a glúteno de milho e polvilhe o gergelim.

Leve ao forno novamente por aproximadamente 10 minutos. Sugestão: sirva com farofa e decore com salsa.

BOCCATO, André. **Comer bem e com saúde**. São Paulo: DCL, 2006. p. 58.

94

#### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. A vitória do objeto nulo. In: BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 470-472.

Nesse texto, o autor aprofunda a discussão sobre o apagamento do pronome oblíquo com função de objeto direto.

- a) No gênero textual **receita culinária**, algumas palavras e expressões têm um sentido bem específico. Cite duas que poderiam não ser entendidas por um leitor sem familiaridade com o gênero e explique seus sentidos.
- b) O modo de preparo do prato foi exposto como uma lista de ações. Que modo verbal as expressa? Por que ele é coerente com essa função?
- c) Qual é o complemento do verbo *misturar*, que aparece no primeiro período do texto?
- d) Como se classifica o verbo *retirar* em “Retire o chéster do forno”?
- e) Em “assar em forno médio por aproximadamente 1 hora e 40 minutos”, há complementos verbais? Justifique sua resposta.

2a. Sugestão: *Besunte*, que significa *recobrir, cobrir com boa camada, e deixe descansar*, que significa *não mexer por um tempo, no caso, para que o tempero penetre na carne*.

2b. O modo imperativo, que é usado para expressar comandos.

2c. A sequência *o suco de maracujá, a água, o alho, a cebola, a canela em pó, o molho de soja*.

2d. É um verbo transitivo direto e indireto.

2e. Não, pois *em forno médio e por aproximadamente 1 hora e 40 minutos* são adjuntos adverbiais (de lugar e de tempo, respectivamente).

3. Leia a tirinha e responda às questões.

**Na Caixa**

por Marcelo Saravá & Wesley Samp



SARAVÁ, Marcelo; SAMP, Wesley. **Na caixa**. 2020. 1 tirinha. Disponível em: <https://westrips.com.br/na-caixinha-15/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

## Orientações didáticas

**Questão 3e** – É interessante que os estudantes sejam desafiados a realizar questões complexas. Caso ache que a turma está pronta para isso, apresente a seguinte pergunta: o predicado de “Somos gatos” destaca uma característica. Que relação pode ser estabelecida entre ela, o sentido da onomatopéia PFFFFFF e a ideia de distanciamento social? Espera-se que, na resposta, eles afirmem que o predicado nominal destaca a natureza própria do gato, para a qual o distanciamento social não é um problema. Daí o personagem usar uma onomatopéia que expressa insatisfação ou desprezo em relação à “humana”, que não consegue manter-se distante. Caso muitos estudantes não consigam responder, ajude-os identificando as etapas de raciocínio necessárias à construção da resposta: 1. identificar a característica a que se refere a primeira parte do enunciado; 2. identificar o sentido da onomatopéia; 3. retomar, de modo organizado, a reflexão sobre “distanciamento social”; 4. analisar a lógica do raciocínio do gato bege.

**Questão 4b** – Se necessário, explique aos estudantes que o núcleo é a palavra principal de cada complemento.

**Questão 4c** – Pergunte aos estudantes como o verbo se classificaria, nesse caso. O verbo seria transitivo direto e indireto.

3a. Nesse contexto, “distanciamento social” é se manter a uma distância segura de outra pessoa para evitar a transmissão do vírus. 3b. Não. Para a humana é uma medida sanitária emergencial, já para os gatos, manter-se afastado dos outros é algo característico deles.

- Qual é o sentido da expressão “distanciamento social” no contexto da pandemia da covid-19, em que foi produzida a tirinha?
- O gato bege afirma que os gatos inventaram o “distanciamento social”. O sentido dessa expressão é o mesmo para os gatos e para a “humana” do gato preto? Explique.
- “Distanciamento social” é um complemento verbal de mesmo tipo nas duas ocorrências? Explique sua resposta.
- A classificação do predicado da oração “Somos gatos” é a mesma de “Minha humana vive falando em distanciamento social” e “Nós inventamos o distanciamento social”? Eles destacam o mesmo tipo de informação?
- Que comportamento dos gatos é possível inferir quando um deles diz *minha humana* em vez de *minha dona*? Esse comportamento é coerente com as demais informações da tirinha?

4. Leia um trecho do romance **Torto arado**, de Itamar Vieira Junior, em que se narra o comportamento da personagem Donana após um acidente com as netas. 4b. “Retirava os objetos, roupas, frasco de perfume vazio, um pequeno espelho, uma escova de cabelo velha, um missal, papéis que pareciam ser documentos.” O verbo *retirava* é transitivo direto.

Donana jamais se recuperou do ocorrido. Mal saía de casa para o quintal ou terreiro. Costumava sentar na beira da cama, arrumava e desarrumava sua velha mala de couro. Retirava os objetos, roupas, frasco de perfume vazio, um pequeno espelho, uma escova de cabelo velha, um missal, papéis que pareciam ser documentos. Lamentava não ter nenhum retrato dos filhos. Não se incomodava mais com a nossa presença ao seu lado, mesmo nesse momento de intimidade, de arrumar e desarrumar seus objetos. Fazia aquilo para preencher o tempo. Há muito que não ia mais para a roça, estava reduzida a remexer no que se plantava no quintal. E até mesmo este, que era dos seus poucos prazeres no fim da vida, foi deixando de lado. [...]

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019. p. 26.

- No segundo período, a forma verbal *saía* é modificada pela palavra *mal*. O que significa *mal saía*? 4a. *Mal saía* significa *saía muito pouco, quase não saía*.
- No quarto período, a forma verbal *retirava* é completada por uma sequência de complementos. No caderno, copie o período, grife o núcleo de cada complemento e classifique o verbo.
- A forma verbal *retirava* poderia ser completada com *da mala*. Esse complemento seria classificado como os demais? Por quê?
- A ausência desse complemento torna o período menos claro? Justifique sua resposta. 4c. Não. Seria classificado como objeto indireto porque é introduzido por uma preposição.
- Os complementos de *retirava* estão separados por vírgula. Qual conectivo, em geral, aparece no lugar da última vírgula em enumerações como essa? Qual é o efeito de sentido produzido pela ausência da vírgula? 4e. O conectivo *e*. A ausência dele sugere que Donana retirava outros objetos além desses.
- Qual era a finalidade de Donana ao mexer no conteúdo da mala? 4d. Não. O complemento *mala de couro* está implícito, pois é citado no período anterior. Desse modo, a clareza não é prejudicada. 4f. Apenas passar o tempo, já que, após o acidente com as netas, Donana deixara de lado atividades que antes realizava com prazer.



### Biblioteca cultural

**Itamar Vieira Junior** (1979-) é natural de Salvador, Bahia. Seu romance **Torto arado**, ambientado no sertão baiano e protagonizado pelas irmãs Bibiana e Belonísia, venceu vários prêmios. Anote o título para se lembrar de ler daqui a alguns anos!

Saiba mais sobre o autor acessando <http://www.letras.ufmg.br/literafro/atores/1270-itamar-vieira-junior>. Acesso em: 12 abr. 2022.



Itamar Vieira Junior em foto de 2021.

## Nossa entrevista NA PRÁTICA

Neste capítulo, conhecemos uma experiência de *bullying* associado a racismo vivida por uma jovem em um ambiente escolar, espaço fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos.

Vamos prosseguir no tema **escola**. Você e seus colegas vão produzir um conjunto de entrevistas para o *blog* da turma. Seus entrevistados devem ser pessoas com 40 anos ou mais. A finalidade dessas entrevistas será contar ao público como era a escola no século XX: quais disciplinas eram ensinadas, como eram os professores, as salas de aula, as mesas e carteiras, os uniformes dos estudantes, a relação entre eles, entre outros elementos.

A produção será feita em trios. Utilizem um dispositivo com câmera, como um *smartphone*, para filmar as entrevistas, que devem durar cerca de 4 minutos. Para vocês terem parâmetro, saibam que o trecho da entrevista com a jovem Manoela durou pouco menos de 5 minutos.

### MOMENTO DE PRODUIR

#### Planejando nossa entrevista

Considerem as informações do quadro a seguir para planejar a entrevista e elaborar um roteiro.

##### Da teoria para a...

Os entrevistadores costumam **informar-se previamente** sobre o assunto e planejar algumas perguntas.

A escolha de um entrevistado depende do **objetivo da entrevista**.

Há casos de entrevistas produzidas logo depois de um fato ser testemunhado pelo entrevistado, mas a maioria é **combinada previamente**.

O entrevistador **apresenta** o entrevistado e **justifica** a escolha.

A entrevista é uma situação de **fala organizada**.

##### ... prática

Que tipo de informação vocês pretendem obter com a entrevista? Lembrem-se de que o objetivo é montar um quadro sobre a escola no passado, portanto as questões devem investigar como ela era e podem pedir comparações com o que ocorre na atualidade.

Quem vocês pretendem entrevistar? A pessoa se sentirá confortável para dar as informações? Ela tem potencial para trazer dados interessantes?

Entrem em contato com a pessoa que desejam entrevistar. Apresentem-se, expliquem qual é o objetivo da entrevista e perguntem se ela aceita ter sua imagem e sua voz divulgadas em um *blog*.

Conversem com a pessoa antes para saber seu nome completo, sua idade, o nome da escola onde estudou e o nome da cidade onde se localiza, sua profissão e outros dados que possam ser citados na abertura.

Em que lugar será feita a entrevista para evitar interferências? Combinem a divisão das tarefas: apenas um de vocês fará as perguntas? Quem vai filmar?

### Sabia?

As etapas de escolaridade receberam nomes diferentes ao longo do tempo. O que hoje chamamos de **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, **Ensino Fundamental – Anos Finais** e **Ensino Médio** chamávamos de **ensino primário**, **ginásio** e **colegial**, respectivamente, até 1971. Nesse ano, o ensino primário e o ginásio foram fundidos, dando origem ao **1º grau**, e o colegial passou a ser o **2º grau**, nomes que valeram até 1996.

## Nossa entrevista na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF69LP39, EF67LP14 e EF07LP06.

Depois de terem refletido sobre as orientações do planejamento, façam um roteiro com as perguntas que pretendem fazer ao entrevistado. Esse roteiro é um guia – ele poderá ser alterado durante a entrevista, quando uma resposta der oportunidade para novas questões interessantes.

### Revisando nosso roteiro de entrevistas

Preparar a fala demonstra preocupação com a qualidade da entrevista. Embora possa haver marcas de informalidade no texto, é importante garantir que as falas sejam claras, as palavras sejam pronunciadas corretamente e a concordância verbal seja feita adequadamente.

Vejam alguns exemplos de concordância entre o verbo e o sujeito que podem ser úteis para a revisão do roteiro.

1. **Eu e ele:** o verbo fica na primeira pessoa do plural.  
*Eu e ele conversamos muito durante a entrevista.*
2. **Você e ele:** o verbo fica na terceira pessoa do plural.  
*Você e ele jogaram muito bem hoje.*
3. **A gente:** o verbo fica na terceira pessoa do singular.  
*A gente saiu ontem.*
4. **Alguns de nós:** o verbo fica na terceira pessoa do plural (concordando com o pronome indefinido) ou na primeira pessoa do plural (concordando com o pronome pessoal).

*Alguns de nós resolveram ficar.*      *Alguns de nós resolvemos ficar.*

Releiam o roteiro, verifiquem se há alguma formulação a corrigir e lembrem-se de prestar atenção à concordância quando estiverem formulando novas perguntas ou apresentando a introdução.

### Elaborando nossa entrevista

- 1 Iniciem a entrevista apresentando o entrevistado e contextualizando a investigação, isto é, relacionando o convite feito a ele ao objetivo de saber como era a escola no passado.
- 2 Cumprimentem o entrevistado e comecem a série de perguntas.
- 3 Procurem agir com naturalidade. Mostrem com gestos e expressões faciais que estão atentos ao interlocutor e participando de um diálogo.
- 4 Usem uma forma de tratamento adequada a ele (você, a senhora etc.).
- 5 Expressem-se com clareza, pronunciando bem as palavras e em voz alta. Não falem rápido demais.
- 6 Orientem-se pelo roteiro preparado previamente, mas estejam sempre atentos às respostas dadas para que possam criar perguntas interessantes com base nelas.



#### Dica de professor

Tenham em mente que a entrevista vai contar algo para o público. Ele precisa, portanto, ser cativado para que, além de aprender, sinta prazer ao acompanhar a entrevista.

- 7 Não se preocupem com possíveis falhas. Caso vocês ou o entrevistado se atrapalhem, basta reelaborar a fala e continuar a entrevista. O entrevistador pode também pedir ao entrevistado que explique melhor uma ideia que não foi entendida.
- 8 Lembrem-se de que a entrevista é uma fala pública, por isso usem a linguagem monitorada. Não há problema se o interlocutor empregar outra variedade linguística.
- 9 Finalizem a entrevista com um agradecimento.

## MOMENTO DE AVALIAR

### Avaliando nossa entrevista

A avaliação será feita por pares de trios. O trio avaliador e o trio produtor assistirão juntos às gravações e analisarão a produção com base nos critérios a seguir. Os avaliadores devem responder “sim” ou “não” e explicar suas respostas.

A	A entrevista inicia com a apresentação do entrevistado e de sua relação com o tema?
B	O entrevistador cumprimentou o interlocutor?
C	O entrevistador não invadiu a fala do entrevistado?
D	As perguntas foram interessantes e exploraram o tema?
E	O entrevistador conseguiu aproveitar as respostas do entrevistado para formular novas perguntas?
F	A linguagem e o tratamento usados estão adequados ao entrevistado?
G	O entrevistador valeu-se de linguagem monitorada e com grau de formalidade adequado?
H	A entrevista pareceu natural, com interação entre os interlocutores?
I	A fala do entrevistador estava audível e em ritmo adequado?

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Postando nossa entrevista no blog

- 1 A turma deve escolher uma comissão de estudantes para organizar o material.
- 2 Cada trio deve encaminhar seu vídeo à comissão, que vai postá-lo no *blog* sob orientação do professor.
- 3 A comissão escreverá um texto breve para apresentar o trabalho e escolherá fotos de escolas do passado, das salas de aula, dos professores, dos estudantes com uniformes da época etc., as quais ilustrarão o *blog*.
- 4 Esse texto de apresentação conterá um *link* para acesso a outra página, na qual estarão os nomes dos entrevistados organizados por faixa de idade. Os vídeos serão acessados a partir desses nomes.
- 5 Na sequência, deverão aparecer, entre parênteses, os nomes dos responsáveis pela entrevista.

## Orientações didáticas

**Avaliando nossa entrevista** – Informe aos estudantes que a entrevista não será refeita; por isso, é importante que ouçam os comentários com atenção para que seja possível aprimorar as próximas situações de fala pública.

**Postando nossa entrevista no blog** – Se desejar, proponha uma atividade de retextualização, em que os estudantes transformem a entrevista falada em texto escrito, fazendo as adaptações necessárias. Sugira que produzam uma coletânea com esse material, acompanhado por fotografias.

Quando a página estiver pronta, exiba-a para a turma a fim de estimular o envolvimento dos estudantes com o *blog*.

A produção de uma entrevista favorece a percepção de que o conteúdo jornalístico-midiático nunca é neutro. Tal aspecto deve ser examinado com a turma no final do processo de produção como parte da constante explicitação dos interesses e procedimentos que movem o campo jornalístico, ligados à linha editorial escolhida, à forma de circulação etc. Procure verificar se algum grupo percebeu que conduziu a entrevista para obter determinadas respostas, como mostrar, por exemplo, regras disciplinares mais rígidas no século XX. Leve-os a refletir sobre o processo de composição do texto, perguntando sobre as hipóteses de que partiram, critérios para a escolha do entrevistado, características do roteiro prévio, recortes posteriores etc. Ajude-os a perceber que o significado global do texto é influenciado pelas escolhas feitas.

Para fechar a atividade, convide o professor de História, em uma perspectiva interdisciplinar, para ouvir algumas das entrevistas com a turma e relacionar as informações com o contexto. Ele pode apresentar informações sobre a época de que fala o entrevistado e promover discussões acerca das interpretações que os entrevistados fazem do que viveram. A atividade serve para a reflexão sobre as experiências humanas e sobre como devemos lidar com o conhecimento acerca do passado.

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.

**Habilidades:** EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP19, EF69LP20, EF69LP24, EF69LP25, EF69LP27, EF69LP28, EF67LP04, EF67LP15 e EF67LP23.

### Orientações didáticas

Como pôde ser visto, este capítulo teve como temática condutora a prática de *bullying*. Para concluir a reflexão, esta seção traz o texto da lei federal que trata dessa prática e propõe a análise de casos simulados. É uma ocasião importante para o desenvolvimento da CG 9, voltada ao exercício da empatia e do diálogo para promoção do respeito ao outro, com o acolhimento e a valorização das várias identidades. O capítulo dialoga, ainda, com a CG 8, ao contribuir para a autocrítica e para o conhecimento das próprias emoções, e com a CG 7, que trata da argumentação com base em informações confiáveis para negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que promovam os direitos humanos e o respeito ao outro e ao planeta.

Verifique se os estudantes entenderam que *caput* é o texto que aparece logo após "Art. 1º".

Antes de iniciar as atividades, use os boxes informativos para rever com os estudantes a organização do texto jurídico. Esse tópico foi apresentado no Volume do 6º ano e retomado no Capítulo 1 deste volume, quando os estudantes produziram um regulamento para concurso de contos literários, e no Capítulo 2, em uma atividade de análise de outros artigos dessa mesma lei que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Peça a um estudante voluntário que leia o texto em voz alta e aos demais que acompanhem a leitura.

## Textos em CONVERSA

Neste capítulo, você leu a transcrição de uma entrevista em que o apresentador Serginho Groisman conversa com Manoela Sales, garota que sofreu *bullying* na escola. Agora, conhecerá parte da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, criada para combater essa prática.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (*bullying*) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

**Art. 2º** Caracteriza-se a intimidação sistemática (*bullying*) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I – ataques físicos;
- II – insultos pessoais;
- III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV – ameaças por quaisquer meios;
- V – grafites depreciativos;
- VI – expressões preconceituosas;
- VII – isolamento social consciente e premeditado;
- VIII – pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (*cyberbullying*), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

**Art. 3º** A intimidação sistemática (*bullying*) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I – verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II – moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III – sexual: assediar, induzir e/ou abusar;

**Artigo:** partes que formam o texto da lei e trazem seus fundamentos principais.

**Parágrafo:** desdobramento de um artigo para expandir, restringir ou detalhar seu sentido.

**Caput:** parte principal ou enunciado de um artigo, citado logo na introdução.

**Inciso:** desdobramento de um artigo ou parágrafo; é representado por algarismos romanos.

## Orientações didáticas

**Questões 1 a 5** – Como estratégia para abordagem da seção, sugerimos que os estudantes, em grupos, respondam a essas questões. Não é preciso corrigir a atividade coletivamente. Marque o tempo máximo para sua realização e vá passando pelos grupos para ver se há dificuldade e para comentar os esquemas produzidos.

**Questão 3** – Orientamos, em alguns capítulos, a produção de esquemas. Esse gênero desenvolve as habilidades de selecionar ideias em um ou mais textos, hierarquizá-las e expressá-las de modo sintético. Contando com recursos verbais e imagéticos (figuras, arranjos espaciais etc.), o esquema envolve a organização de dados de modo a permitir uma visão geral do material, sendo produtivo no processo de estudo e de leitura de textos mais complexos. Os estudantes encontrarão modelos para copiar no caderno e completar e também serão convidados a encontrar suas próprias soluções. Nesse momento, em que há pouca familiaridade com tais propostas, não nos parece produtiva a classificação do material esquematizado, como mapas mentais, mapas conceituais, organogramas etc., nem a exigência de formulações dentro de modelos rigorosos.

- IV – social: ignorar, isolar e excluir;
- V – psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI – física: socar, chutar, bater;
- VII – material: furto, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII – virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

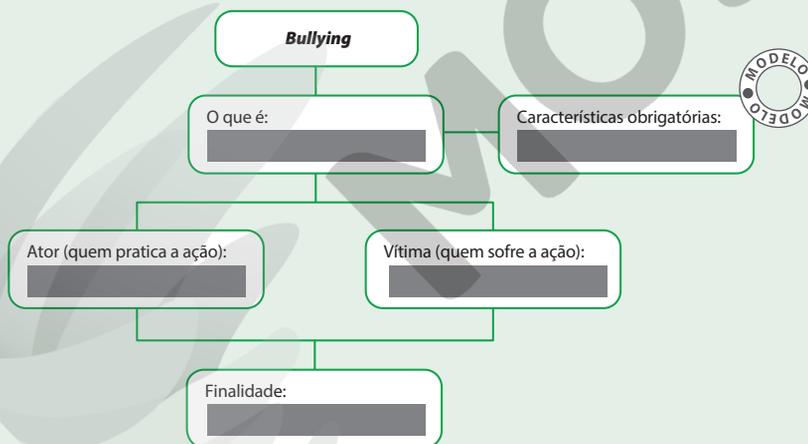
BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm). Acesso em: 7 abr. 2022.

Alguns textos jurídicos, como as leis, seguem padrões de organização e leitura. Os números dos parágrafos (representados pelo símbolo §) seguem a numeração ordinal até o nono e cardinal a partir deste. Exemplos: artigo 5º, artigo 15. A leitura dos incisos pode seguir essa norma ou utilizar apenas numerais cardinais. Costuma-se ler “inciso” antes do algarismo romano, mesmo que a palavra não apareça.

As atividades a seguir devem ser feitas em grupo.

1. A lei instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Qual é a função do parágrafo 1º em relação ao *caput* (trecho que o antecede)?
2. Por que o uso da palavra *todo* é fundamental na redação do parágrafo 1º?
3. Copiem o esquema a seguir nos cadernos e completem-no com as informações do parágrafo 1º do artigo 1º.

1. Explicar o que é considerado *bullying* segundo a lei.
2. Porque a palavra *todo* indica que não há exceções.
3. **O que é:** qualquer ato de violência física ou psicológica. **Características obrigatórias:** intencional e repetitivo, sem motivação evidente, revela relação de desequilíbrio de poder. **Ator:** um indivíduo ou um grupo. **Vítima:** um indivíduo ou um grupo. **Finalidade:** intimidar ou agredir para causar dor e angústia.



## Orientações didáticas

**Questão 4** – Sugestão: No centro do esquema, pode aparecer a palavra *bullying* circulada. Do círculo devem sair setas para oito caixas, nas quais são citadas as práticas – verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual. Cada uma dessas caixas inclui os principais verbos relativos ao ato. Por exemplo, a caixa *social* pode citar *ignorar, isolar e excluir*.

Observe se os esquemas são eficazes ao organizar as informações: expressão central – “prática de *bullying*” (ou similar); informações complementares – verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual; e informações acessórias – exemplos.

**Questão 6** – Para aprofundar a questão, se possível exiba o vídeo correspondente ao trecho transcrito (8 min 15 s a 9 min 26 s) para analisar os elementos não verbais (expressões corporais, modalizações vocais, pausas...) mobilizados nessas falas. Se não for possível exibir o vídeo, peça a dois estudantes que façam a leitura do texto em voz alta.

Neste trecho do debate, a mediadora reproduz um argumento corrente entre aqueles que minimizam os efeitos do *bullying*, permitindo a uma das debatedoras confrontá-lo. Embora não se estabeleça a tensão real em interações polêmicas, trata-se de uma situação que permite explorar o confronto de opiniões, além de ser importante para trazer à tona um ponto de vista que, provavelmente, já foi apresentado aos estudantes.

4. Agora, façam um esquema com as informações apresentadas nos incisos do artigo 3º.
5. Muitos jornalistas escreveram a respeito do *bullying*. Leiam um trecho transcrito de um artigo expositivo e avalie se há equívoco em relação ao conceito apresentado na lei.

[...] Para ser considerada *bullying* a agressão precisa ter as seguintes características:

- O autor ter a intenção em ferir seu alvo
- Agressão ser em público e ter a concordância deste
- A agressão deve ser constante

*BULLYING*: quando a brincadeira passa da conta. **Eu Sem Fronteiras**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.eusemfronteiras.com.br/bullying/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

6. Leiam a transcrição do trecho de um debate em um programa de televisão. Nele, a apresentadora e mediadora Andresa Boni conversa com a psicóloga Cláudia Tricate Malta, uma das debatedoras.

**Andresa Boni**: A gente às vezes ouve as pessoas falando “ah, isso sempre aconteceu, né?, esse tipo... colocar apelido, esse tipo de coisa agora...”

**Cláudia Tricate Malta**: O que mais se fala é isso.

**Andresa**: A gente ouve isso.

**Cláudia**: “No meu tempo tinha *bullying*...”

**Andresa**: “Agora só ganhou nome e tinha *bullying* e não é por isso que eu cresci diferente ou tive algum trauma por isso”, Cláudia.

**Cláudia**: Mas é a mesma questão do “Eu apanhei e sobrevivi”, “Eu apanhei do meu pai e sobrevivi”. Não é isso que nós queremos. Eu não quero ter um filho pra que ele sobreviva. E... e nesse combate também entra isso. Então não adianta capacitar o professor pra evitar o *bullying*. Você tem que capacitar o professor pra trabalhar os conceitos que veem MUITO antes pra evitar que você precise coibir o *bullying*. Um outro ponto muito importante é que as pessoas sempre debruçam esforços ao agredido, e falta esforço ao agressor porque o agressor também tem um perfil agressor, assim como o agredido.

**Andresa**: Qual é o perfil de quem comete o *bullying*?

**Cláudia**: Normalmente é... é uma criança, um adolescente, uma pessoa que tem algumas inseguranças e por isso deposita essas inseguranças na insegurança do outro ou na fraqueza do outro ou que já tenha sido vítima.

*BULLYING*. Produção: TV Cultura. São Paulo, 24 fev. 2016. JC Debate. (1 vídeo) 8 min 15 s a 9 min 26 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xoUM4-KFeM>. Acesso em: 29 mar. 2022.

4. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

5. Há equívoco, pois o artigo cita que a intimidação precisa ocorrer em público e contar com o apoio deste, e isso não é citado na lei.

- a) A apresentadora diz que sempre houve *bullying* e “não é por isso que eu cresci diferente ou tive algum trauma”. Podemos atribuir a ela essa opinião? Justifique sua resposta com um trecho do texto.
- b) Qual é o objetivo da apresentadora ao retomar tal opinião?
- c) Como Cláudia se contrapõe a essa opinião?
- d) No último turno de fala, Cláudia opina ou informa? Explique sua resposta.
- e) Observe os destaques feitos com letras maiúsculas no terceiro turno de fala da especialista. Relacione as palavras que ela pronunciou de modo mais enfático ao ponto de vista que está defendendo.

Mas é a mesma questão do “Eu apanhei e sobrevivi”, “Eu apanhei do meu pai e sobrevivi”. Não é isso que nós queremos. Eu não quero ter um filho pra que ele sobreviva. E... e nesse combate também entra isso. Então não adianta capacitar o professor pra evitar O *bullying*. Você tem que capacitar o professor pra trabalhar os conceitos que veem MUITO antes pra evitar que você precise coibir o *bullying*.

7. Agora, reflitam sobre os casos relatados a seguir e se posicionem. É importante que todos justifiquem suas decisões e que o grupo chegue a um consenso sobre a melhor forma de atuar.

**Caso 1:** Durante um jogo de basquete, na aula de Educação Física, ocorreu uma jogada violenta, e uma das atletas envolvidas, uma jovem mais forte, deu uma cotovelada no rosto de outra. Embora o professor e as demais jogadoras tenham interferido para evitar uma briga, as duas estudantes não fizeram as pazes e mantiveram uma postura de confronto. No final do horário letivo, a estudante que recebeu a cotovelada, e que é sua melhor amiga, pediu a você que a acompanhasse até a coordenação. A intenção dela é denunciar a outra atleta por *bullying*.

- O que você fará? O que faria se estivesse no lugar dela? Qual é a atitude mais adequada a ser tomada?

**Caso 2:** Um novo estudante chegou à escola em abril, com o ano letivo já iniciado. Ele destoa da turma pela variedade linguística que emprega e por seu aspecto visual: corte de cabelo, roupas, adereços. Seu grupo de amigos rejeita a presença dele e inicia algumas ações: coloca um apelido nele, faz comentários jocosos quando ele passa, lança olhares quando ele fala em aula. Não são ações explícitas, mas o estudante novo já percebeu que algo está acontecendo.

- O que você fará? O que faria se estivesse no lugar dele? Qual é a atitude adequada a ser tomada?

### Fala aí!

Muitos minimizam os efeitos do *bullying*, alegando que a maioria das pessoas “sobrevive” a ele. Você concorda com esse posicionamento? Justifique.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6a. Não. A apresentadora está citando um discurso corrente na sociedade, por isso o introduziu com “a gente às vezes ouve as pessoas falando”.

6b. A apresentadora pretende que a entrevistada comente esse comportamento.

6c. Para Cláudia, não podemos aceitar que o *bullying* seja minimizado usando o argumento de que as pessoas sobrevivem a ele, mas, sim, nos esforçar para que seja coibido, inclusive revendo ideias antigas que o favorecem.

6d. É informativa. Ela, como psicóloga, apresenta em linhas gerais o perfil de quem pratica *bullying*.

6e. A especialista defende a ideia de que a escola não deve combater o *bullying*, mas, sim, preveni-lo, por isso enfatiza o artigo *o*, que antecede *bullying*, e a primeira sílaba de  *muito*, que acompanha antes e marca a importância da antecipação.

7. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Orientações didáticas

Recomendamos que a discussão do boxe **Fala aí!** ocorra na sequência da questão 6, aproveitando a discussão do texto.

**Fala aí!** – A questão é polêmica, o que exige tratamento sensível. Caso haja respostas dos estudantes mostrando concordância com quem minimiza os efeitos do *bullying*, ouça-as atentamente, bem como as justificativas. Em seguida, busque mobilizar pontos sensíveis já discutidos no capítulo, como os impactos relatados pela jovem entrevistada. É importante eles levarem em conta que minimizar os efeitos do *bullying* não ajuda a combater essa prática desrespeitosa, que impacta a vida de muitas pessoas.

**Questão 7** – Os grupos devem se reunir novamente para discussão dos dois casos.

Não existe uma resposta única para essas situações, mas é importante que os estudantes identifiquem que, segundo a lei, não há *bullying* na primeira ocorrência, já que se trata de uma situação pontual, não repetitiva. No segundo caso, por outro lado, configura-se *bullying*, porque, embora supostamente as ações não sejam explícitas, elas já estão afetando a vítima. Além de observar se os estudantes perceberam esses aspectos, veja também como lidaram com a especificidade de cada pergunta: a primeira obriga o estudante a se ver na relação com o outro, seus amigos; a segunda o leva a se colocar no lugar do outro; a terceira pede a reflexão sobre o que é ético, independentemente das relações de afeto envolvidas. Deixe que a discussão ocorra livremente, desde que de modo respeitoso, e finalize evidenciando a diferença entre as decisões exigidas por cada tipo de pergunta. Peça a um integrante de cada grupo que relate as conclusões a que chegaram.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 10.

Habilidades: EF69LP20, EF69LP27, EF69LP28, EF69LP31, EF69LP37, EF67LP20 e EF67LP21.

### Orientações didáticas

Nesta seção, aproveitamos toda a discussão sobre *bullying* para levar os estudantes a pensar em outra forma de desrespeito aos direitos humanos: a negligência, a discriminação e a violência contra os idosos. Os estudantes vão examinar um trecho do Estatuto da Pessoa Idosa, pesquisar o contexto de sua proposta e elaboração e produzir um *podcast* para divulgação da pesquisa.

Os estudantes já analisaram uma campanha publicitária neste capítulo. Pergunte a eles que análise fariam das duas peças para verificar se eles mobilizariam critérios orientados na atividade inicial: identificar interlocutor preferencial, observar cores, manutenção de um texto-base etc.

## Fora da caixa

### Nós podemos ajudar

Neste capítulo, você aprofundou seu conhecimento do tema *bullying* e conheceu, inclusive, uma lei para coibir essa violência que aflige crianças e adolescentes. Outros setores da sociedade também vivenciam situações de sofrimento e necessitam de políticas públicas para garantir seu bem-estar: é o caso dos idosos.

Veja duas peças da campanha de conscientização da violência contra pessoas idosas, promovida pelo Conselho Estadual do Idoso de Santa Catarina. A campanha convoca a sociedade a denunciar práticas como o abandono, a recusa de auxílio, a ameaça para obter benefícios, entre outros.



Reprodução de dois anúncios da campanha “Junho Violeta” (2021), mês dedicado à conscientização do combate à violência contra as pessoas idosas, promovida pelo Conselho Estadual do Idoso de Santa Catarina, com apoio e participação do SESC-SC.

### Sabia?

O dia **15 de junho** é o **Dia Mundial de Conscientização da Violência contra a Pessoa Idosa**, data reconhecida, em 2011, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa data representa um alerta para a responsabilidade de todos nós de respeitar e garantir os direitos e o bem-estar dos idosos.

### Etapa 1 Analisando o Estatuto da Pessoa Idosa

Para garantir os direitos dos idosos, foi criado o Estatuto da Pessoa Idosa, em 2003. Leia a seguir um trecho dessa lei.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

#### TÍTULO I

#### Disposições Preliminares

Art. 1º É instituído o Estatuto da Pessoa Idosa, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

**Etapa 1** – Sugerimos que as questões sejam discutidas em grupos. Não é preciso fazer uma correção coletiva; indique o tempo máximo para a realização da atividade e pergunte se tiveram dúvida na realização das questões. Sugerimos que você reforce a resposta da questão 5.

**Etapa 2** – A etapa de pesquisa individual pode ser feita como tarefa de casa. Indique um prazo máximo para realização e, na sala de aula, forme duplas para que os estudantes conversem sobre os dados já obtidos, de forma a avaliarem o próprio material.

Art. 2º A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

[...]

Art. 4º Nenhuma pessoa idosa será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei.

§ 1º É dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos da pessoa idosa.

§ 2º As obrigações previstas nesta Lei não excluem da prevenção outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 5º A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade à pessoa física ou jurídica nos termos da lei.

Art. 6º Todo cidadão tem o dever de comunicar à autoridade competente qualquer forma de violação a esta Lei que tenha testemunhado ou de que tenha conhecimento.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10/741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/741.htm). Acesso em: 28 mar. 2022.

Agora, explore esse trecho do Estatuto da Pessoa Idosa, respondendo a algumas questões.

1. Segundo a lei, quem é considerado pessoa idosa? **1. Pessoas com 60 anos ou mais.**
2. O “TÍTULO I” é seguido pela expressão “Disposições Preliminares”. Essa expressão é usada para identificar artigos que trazem ideias iniciais muito importantes para o conjunto de normas que serão apresentadas.
  - a) Considerando o parágrafo 1º do artigo 4º e o artigo 6º, quem é responsável pelo bem-estar das pessoas idosas? **2a. Toda a sociedade.**
  - b) O artigo 2º afirma que “A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]”. O que se pode inferir quando essa lei salienta algo tão elementar da vida em sociedade?
3. O parágrafo “É dever de todos prevenir a ameaça ou violação aos direitos da pessoa idosa.” expressa obrigação ou recomendação? Explique.
4. Qual palavra usada no artigo 4º indica que a lei não tem exceções?
5. A campanha publicitária “Junho Violeta” solicita do leitor um gesto que está apoiado em um dos artigos da lei. Qual? Explique sua resposta.

**2b. Pode-se inferir que as pessoas idosas nem sempre têm seus direitos fundamentais respeitados.**

**3. Expressa obrigação, ou seja, não pode ser descumprida.**

**4. Nenhuma.**

**5. Ao pedir a denúncia de crimes contra pessoas idosas, a campanha mobiliza o artigo 6º: “Todo cidadão tem o dever de comunicar à autoridade competente qualquer forma de violação a esta Lei que tenha testemunhado ou de que tenha conhecimento.”.**

### **Etapa 2** Pesquisando o Estatuto da Pessoa Idosa

Após analisar uma parte do Estatuto da Pessoa Idosa, você vai pesquisar algumas informações sobre essa lei. Faça uma investigação que contemple os itens listados a seguir.

## Orientações didáticas

**Item Alterações** – Destaque a alteração de 2017, que prevê prioridade às pessoas acima de 80 anos, o que sinaliza uma expectativa de vida dos brasileiros maior em relação àquela dos tempos em que o Estatuto da Pessoa Idosa foi criado. Saliente, assim, que as leis podem mudar para atender a novos contextos.

**Etapa 3**– Se a qualidade do áudio precisar ser melhorada, sugira aos estudantes usar um editor de áudio gratuito que disponibiliza ferramentas de ajuste de som automático.

Sugerimos que os áudios sejam, inicialmente, apresentados pelo estudante para um grupo de colegas que poderão comentá-lo e identificar eventuais problemas de informação ou trechos incompreensíveis. Se houver algum problema desse tipo, o estudante deve regravar o áudio.

Depois, como sugestão, os áudios podem ser divulgados usando aplicativos de mensagem. O estudante pode enviar para uma pessoa conhecida e solicitar que compartilhe, após avaliar a qualidade do material.

- **Contexto de criação:** quando e por que a lei surgiu.
- **Pontos principais:** garantias fundamentais que a lei assegura aos idosos.
- **Conquistas:** principais benefícios que a lei trouxe desde sua criação.
- **Alterações:** principais alterações dessa lei e o que as motivou.

Não se esqueça de adotar as estratégias de pesquisa que você já experimentou: limitar-se a fontes confiáveis, comparar dados, descartar informações que não podem ser comprovadas etc.

### Etapa 3 Produzindo um *podcast*

Feita a pesquisa, você vai produzir um *podcast* para divulgar as informações encontradas. O conteúdo do *podcast* deve ser informativo; ele não é uma peça publicitária. Elabore um roteiro, de acordo com as instruções a seguir, considerando que o *podcast* deve ter, no máximo, 60 segundos.

- Organize as informações e elabore um texto breve, com frases curtas. Isso facilitará a assimilação do conteúdo por parte do ouvinte.
- Produza uma introdução em que você informe seu primeiro nome e o tema do *podcast*. Redija também um breve encerramento, com uma mensagem final ao ouvinte.
- Use linguagem monitorada, pois o contexto requer formalidade.
- Procure empregar palavras que organizem a sua fala e ajudem o ouvinte a compreender as informações: *em primeiro lugar/em segundo lugar, de um lado/de outro lado, isto é, por exemplo* etc.
- Lembre-se de que é interessante incluir algum recurso de som, como um trecho bem curto de alguma música, para marcar o começo do *podcast* ou separar suas partes. Você pode inseri-lo usando um editor de áudio ou simplesmente gravá-lo com a leitura. Caso vá usar esse recurso, anote-o no roteiro, marcando o momento em que deverá ser incluído.
- Leia o texto em voz alta para treinar sua desenvoltura, sua entonação e seu ritmo de leitura. É importante que ele seja compreensível ao ouvinte.
- Grave seu conteúdo em um lugar silencioso, usando um dispositivo de áudio, como *smartphone* ou computador.
- Com a supervisão do professor, inicie o compartilhamento do áudio usando aplicativos de mensagem.

As informações compartilhadas no *podcast* podem contribuir para uma sociedade mais justa!



#### Biblioteca cultural

O programa de rádio Minuto IBGE aborda informações sobre o dia a dia dos brasileiros com linguagem simples e objetiva. Acesse o [link](https://www.youtube.com/watch?v=6aEtqFF5zIA) a seguir para ouvir uma edição do programa sobre *bullying* na escola e inspire-se para elaborar seu *podcast* sobre o Estatuto da Pessoa Idosa: <https://www.youtube.com/watch?v=6aEtqFF5zIA>. Acesso em: 29 mar. 2022.

## Versos que contam

Você já estudou o gênero poema. Agora vai conhecer as particularidades dos **poemas narrativos**.

### Leitura 1 POEMA NARRATIVO

O poema que você vai ler tem o título “O espelho da entrada” e foi escrito pelo poeta grego Konstantínos Kaváfis.

1. Que características você espera encontrar em um poema narrativo?
2. Ao pensar no título “O espelho da entrada”, você imagina o espelho como um objeto ou um personagem? **1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

Inicie a leitura.

#### O espelho da entrada

À entrada da mansão  
havia um grande espelho muito antigo,  
comprado pelo menos há mais de oitenta anos.

Um rapaz belíssimo, empregado de alfaiate  
(e nos domingos atleta **diletante**)  
estava ali com um pacote.

Deu-o a alguém da casa, que o levou para dentro  
com o recibo. O empregado do alfaiate  
ficou sozinho, à espera.

Acercou-se do espelho e mirou-se  
para ajeitar a gravata. Após cinco minutos,  
trouxeram-lhe o recibo e ele se foi.

Mas o antigo espelho, que vira e revira  
nos seus longos anos de existência  
coisas e rostos aos milhares;  
mas o antigo espelho agora se alegrava  
e **exultava** de haver mostrado sobre si  
por um instante a beleza **culminante**.

KAVÁFIS, Konstantínos. O espelho da entrada. In: PAES, José Paulo (sel. e trad.). **Poesia moderna da Grécia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

**Diletante:** que exerce uma atividade como passatempo.

**Exultava:** sentia grande felicidade.

**Culminante:** no grau mais intenso.

#### De quem é o texto?



Retrato de Konstantínos Kaváfis em selo impresso na Grécia, cerca de 1983.

Os poemas de **Konstantínos Kaváfis** (1863-1933) foram escritos em inglês, francês e grego e eram distribuídos em folhetos ou publicados em revistas literárias. Depois de sua morte, foi divulgada uma coletânea com seus textos no livro **Poemas inacabados**, quando, então, sua obra passou a ser conhecida pelo grande público.

## CAPÍTULO 4

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4 e 9.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP44, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28, EF67LP37 e EF67LP38.

#### Orientações didáticas

Antes de iniciar a abordagem do texto, peça aos estudantes que, em grupos, definam uma maneira de ler o poema em voz alta que seja compatível com o sentido que atribuíram a ele. Em seguida, os leitores de cada grupo sairão da sala para que não sejam influenciados pela leitura dos colegas. Após as apresentações, proponha uma roda de conversa para que todos comentem as diferenças de ritmo, de entonação e de volume da voz em cada leitura. Peça aos grupos que expliquem suas escolhas. Conduza o debate de forma que todos possam fazer críticas e elogios de maneira respeitosa e valorizando as diferenças nas escolhas que fizeram para realizar as leituras. Ao finalizar as atividades da seção **Leitura 1**, pergunte se algum grupo alteraria sua maneira de ler o poema. **Questões 1 e 2** – Apresente aos estudantes as perguntas de antecipação. A primeira tem a finalidade de ajudá-los a associar o estudo que iniciam aos seus conhecimentos prévios acerca do gênero textual poema e da tipologia narrar. A segunda mobiliza a “biblioteca cultural” (ler sobre esse conceito no MP geral).

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto** – Sugerimos que os estudantes respondam, individualmente, às questões. Parte significativa delas exige a localização de informações explícitas, preparando-os para questões de inferência, um pouco mais desafiantes. Ao corrigir a atividade, avalie o desempenho deles especialmente nas questões 3, 4b e 4e.

**Questão 2c** – Peça aos estudantes que apresentem sinônimos dos termos indicados, de modo a tornar mais reflexiva a identificação daqueles que correspondem à ideia buscada.

**Questão 5b** – Talvez os estudantes precisem de sua mediação nesta questão. Pergunte-lhes a partir de qual verso se inicia o relato de algo que foge ao comum e qual palavra marca essa mudança.

### DESVENDANDO O TEXTO

1. As duas primeiras estrofes contextualizam as ações narradas no poema.
  - a) Em que lugar se passou a história?
  - b) Qual era a profissão do rapaz que estava no local?
  - c) Ele se vestia de maneira formal ou informal? Justifique.

2. Releia a segunda estrofe.

Um rapaz belíssimo, empregado de alfaiate  
(e nos domingos atleta diletante)  
estava ali com um pacote.

- a) O rapaz é descrito como “belíssimo”, que é o grau superlativo de *belo*. Que ideia é expressa pelo sufixo *-íssimo* nesse caso?
- b) De que outra maneira, ainda nessa estrofe, é indicada a beleza física do jovem?
- c) Entre os adjetivos a seguir, quais poderiam ser usados para descrever a beleza do jovem: restrita, impressionante, mediana, banal, superior, extraordinária e modesta?

3. Agora, releia a terceira estrofe.

Deu-o a alguém da casa, que o levou para dentro  
com o recibo. O empregado do alfaiate  
ficou sozinho, à espera.

Como é mostrado no texto que o outro personagem humano em cena não tem importância?

4. O espelho é o personagem principal da narrativa, porque é nele que as ações narradas causam impacto.
  - a) Que mudança ocorre no espelho? Por que ela acontece?
  - b) O poeta humanizou o espelho. De que modo ele fez isso?
  - c) Qual é a primeira dica da importância desse objeto?
  - d) Copie as palavras ou expressões que caracterizam o espelho.
  - e) Por que é importante indicar a antiguidade do espelho? E por que é relevante indicar sua localização?
5. A narrativa mostra que uma situação banal teve um efeito fantástico, fora do usual.
  - a) Que ação corriqueira foi narrada?
  - b) Existe uma relação de contraste (diferença, oposição) entre essa ação comum e o efeito extraordinário. Que palavra foi usada para introduzir a ideia contrastante?
  - c) A quinta estrofe (mais extensa que as anteriores) é construída por dois blocos de ideias. Que sinal de pontuação os separa?

1a. Na entrada de uma mansão.

1b. Ele era um empregado de alfaiate.

1c. De maneira formal, o que é indicado pela presença de gravata.

2a. A ideia de intensificação: o rapaz é muito belo.

2b. É dito que, aos domingos, o rapaz era um atleta, o que parece sugerir que ele tinha o corpo em boa forma física.

2c. *Impressionante; superior; extraordinária.*

3. Ele é chamado de “alguém da casa”, sem qualquer outra descrição que o caracterize.

4a. O espelho fica alegre, exultante, porque refletiu a maior beleza possível.

4b. Ele indica no texto que o espelho tinha sentimentos.

4c. O título do poema refere-se ao espelho.

4d. *Grande; muito antigo; comprado pelo menos há mais de oitenta anos; antigo.*

4e. Porque o fato de ser antigo e de estar na entrada da mansão sugere que o espelho já refletiu muitos rostos, que não o impressionaram tanto, o que reforça a beleza do jovem.

5a. Um jovem olhou-se no espelho para ajeitar a gravata.

5b. A palavra *mas*, que aparece no início do verso 13.

5c. O ponto e vírgula.

- d) Esses blocos configuram dois momentos diferentes.
- I. Quais formas verbais mostram ações de um passado mais remoto?
  - II. Quais formas verbais indicam uma ação em curso?
- e) Que palavras ou expressões relativas a tempo estão ligadas a cada um desses grupos verbais?
6. Observe a forma do poema.
- a) Quantas estrofes ele tem?
  - b) Quantos versos há em cada estrofe?
  - c) Releia o último verso e verifique que existe uma rima interna. Que palavras rimam?
  - d) Leia a quinta estrofe em voz alta.

Mas o antigo espelho, que vira e revira  
nos seus longos anos de existência  
coisas e rostos aos milhares;  
mas o antigo espelho agora se alegrava  
e exultava de haver mostrado sobre si  
por um instante a beleza culminante.

Em sua opinião, qual é o efeito dessa rima no último verso?

## COMO FUNCIONA UM POEMA NARRATIVO?

Agora, você vai recorrer a seu conhecimento sobre as narrativas para responder a mais algumas questões sobre o poema de Konstantínos Kaváfis.

1. Qual era a situação inicial?
2. O que alterou essa situação?
3. Qual é a sequência de ações do rapaz?
4. Transcreva do poema a expressão que indica o tempo aproximado de duração dessas ações.
5. No desfecho do poema é apresentado o resultado extraordinário dessas ações. Qual é esse fato?

### Da observação para a teoria

Os **poemas narrativos** apresentam ações de personagens em uma sequência temporal. Trata-se de um recorte com começo, meio e fim. O passado e o futuro das ações podem ser mencionados, mas não costumam ser detalhados.

5d. I. *Vira e revira.*

5d. II. *Alegrava e exultava.*

5e. A expressão *seus longos anos de existência* associa-se ao primeiro grupo, e a palavra *agora* se refere ao segundo.

6a. Cinco.

6b. Três versos nas quatro primeiras estrofes e seis na última.

6c. *Instante e culminante.*

### Lembra?

A **rima interna** é construída quando a identidade de sons ocorre entre uma palavra do final de um verso e outra do interior do mesmo verso ou do verso seguinte.

6d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a rima enfatiza o final do poema, dando-lhe um tom grandioso.

1. Havia um espelho na entrada de uma mansão.

2. A presença de um rapaz belíssimo que se olhou no espelho.

3. Ele estava na entrada da mansão, entregou um pacote e um recibo a alguém, ficou à espera do recibo, aproximou-se de um espelho, ajeitou a gravata observando seu reflexo, pegou de volta o recibo e partiu.

4. *Cinco minutos.*

5. O espelho alegrar-se por ter refletido a beleza do rapaz.

## BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 4 e 5.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP15, EF67LP27 e EF67LP28.

## Orientações didáticas

De acordo com a BNCC, um dos objetivos previstos para o campo artístico-literário é o desenvolvimento da capacidade de o estudante relacionar textos e de perceber efeitos de sentido decorrentes da intertextualidade, citada mais especificamente na habilidade EF67LP27 – no campo-artístico literário – mas prevista como uma das dimensões envolvidas na prática leitora (BNCC, p. 71), pertinente, portanto, a qualquer texto. A noção de intertextualidade já vem sendo explorada em várias atividades da coleção, em seções diversas. Nesta seção, o ganho estará na releitura do poema escolhido para a **Leitura 1**, agora considerando uma nova camada de sentido, perceptível a partir da referência dada pela intertextualidade. Após a leitura do conto de Oscar Wilde e da discussão das respostas das atividades, retome a leitura do poema “O espelho da entrada” para refletir com a turma sobre o fato de que não há alusão direta ao mito de Narciso, mas ele é sugerido quando está em cena o jovem belíssimo que se contempla. O sentido do poema, que aponta a vaidade comediada do jovem e o fascínio do espelho pela beleza, é compreendido de maneira ainda mais significativa quando confrontado com o mito, que dá ao espelho o papel de Narciso (aquele que se encanta com a própria beleza).

## Textos em CONVERSA

Gostou do poema “O espelho da entrada”? Ele conversa com um dos mitos mais conhecidos de nossa cultura: a história do jovem Narciso. Você vai ler sobre ele em textos de dois gêneros: um verbete e um conto. Aproveite a leitura e responda às questões a seguir.

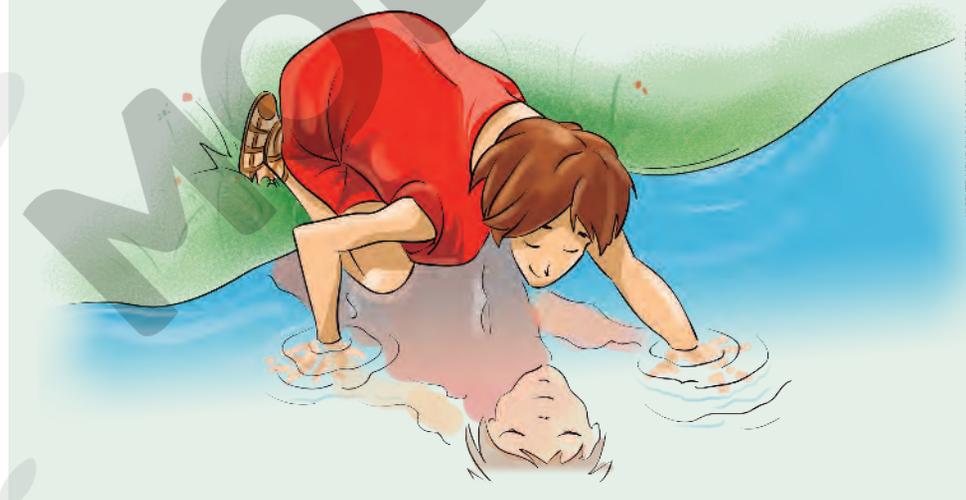
1. Leia o trecho do verbete de um dicionário de mitologia grega e romana.

**Narciso** (G. *Nárkissos*). Um belo rapaz indiferente ao amor, filho do deus do rio Céfiso e da **ninfa** Liríope. Por ocasião do nascimento de Narciso, seus pais perguntaram ao adivinho Tirésias (v.) qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida se não visse a própria face. Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso quando ele chegou à idade adulta, mas o belo jovem não se interessou por nenhuma delas. A ninfa Eco (v.), uma das apaixonadas, não se conformando com a indiferença de Narciso, afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definiu até que somente restaram dela os gemidos. As moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las. Nêmesis [uma das muitas filhas de Nix, a Noite] (v.) apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia muito quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Nessa posição ele viu seu rosto refletido na água e se apaixonou por sua própria imagem. Descuidando-se de tudo mais ele permaneceu imóvel na contemplação **ininterrupta** de sua face refletida e assim morreu. [...]

No local de sua morte apareceu uma flor que recebeu seu nome, dotada também de uma beleza singular.

KURY, Mário da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Phalás, 1990. p. 278.

**Ninfa:** divindade da mitologia greco-romana que habita florestas, rios e montanhas.  
**Ininterrupta:** contínua, constante.



110

## Atividade complementar

É possível propor a busca de outras obras que dialoguem tematicamente com o mito, o que pode ser feito por meio de práticas de pesquisa em grupos. Os estudantes podem indicar, por exemplo, a tela **Narciso**, do pintor Caravaggio; a instalação **Narcissus Garden** (Instituto Inhotim), de Yayoi Kusama; versos da canção “Sampa”, de Caetano Veloso; o poema “Narciso e Narciso”, de Ferreira Gullar; entre outros materiais. A atividade pode ser enriquecida se houver a parceria com o professor de Arte, que pode acompanhar a pesquisa e a exploração de parte das referências.

1b. Seria alguém voltado a si mesmo, mostrando pouca atenção aos demais.

1c. II. No poema de Kaváfis, o espelho sente prazer ao refletir em si a beleza do jovem; no mito, a imagem do jovem se reflete na água e é ele próprio quem sente um prazer tão intenso diante de sua beleza que acaba perdendo a vida.

- a) Que comportamento humano é colocado em destaque por esse mito? 1a. A vaidade ou o autocentramento.
- b) O mito de Narciso deu origem ao adjetivo *narcisista*. Como seria alguém com essa característica?
- c) Compare a narrativa do poema “O espelho da entrada” com o texto do verbete. 1c. I. Em ambos os textos se destaca a figura de um jovem de grande beleza que se reflete em algo.  
I. Que semelhança existe entre eles?  
II. E qual é a diferença entre os dois?
- d) A abreviação “(v.)” que aparece após alguns termos é usada para indicar que eles também constituem verbetes no mesmo dicionário. Como essa indicação seria feita em um dicionário *on-line*? 1d. Por meio de links que levariam a hipertextos.

2. Leia um conto breve do poeta, contista e romancista Oscar Wilde, considerado um dos principais dramaturgos britânicos.

### O discípulo

Quando Narciso morreu o lago de seu prazer mudou de uma taça de águas doces para uma taça de lágrimas salgadas, e as **oréades** vieram chorando pela mata com a esperança de cantar e dar conforto ao lago.

E quando elas viram que o lago havia mudado de uma taça de águas doces para uma taça de lágrimas salgadas, elas soltaram as verdes tranças de seus cabelos e clamaram, “Nós entendemos você chorar assim por Narciso, tão belo ele era”.

“E Narciso era belo?”, disse o lago.

“Quem pode sabê-lo melhor que você?”, responderam as oréades. “Por nós ele mal passava, mas você ele procurava, e deitava em suas margens e olhava para você, e no espelho de suas águas ele refletia sua própria beleza.”

E o lago respondeu, “Mas eu amava Narciso porque, quando ele deitava em minhas margens e olhava para mim, no espelho de seus olhos eu via minha própria beleza refletida”.

WILDE, Oscar. O discípulo. In: WILDE, Oscar. **Poemas em prosa**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000017.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- a) Que hipótese as oréades tinham para explicar a tristeza do lago? 2a. Elas acreditavam que o lago se entristecia pela morte de um jovem tão belo.
- b) O que, de fato, ocorria? 2b. O lago estava triste por não poder contemplar a si mesmo nos olhos de Narciso.
- c) Por que, nesse conto, o próprio lago se torna um “Narciso”?
- d) A palavra *discípulo* significa *aprendiz, estudante*. Quem seria o “discípulo” mencionado no título do conto? Por quê?  
2d. O lago, que acaba reproduzindo o comportamento de Narciso.



### Biblioteca cultural

O Educativo Bial (SP), em convênio com as Fábricas de Cultura, produziu um vídeo para narrar, por meio de sombras, o mito de Narciso e Eco. Veja esse vídeo em: <https://vimeo.com/64859419>. Acesso em: 2 maio 2022.



Retrato de Oscar Wilde por Napoleone Sarony, cerca de 1882.

Oréades: ninfas.

2c. O lago revela que seu amor por Narciso era provocado apenas pelo amor por si próprio, mostrando o próprio narcisismo.

### Fala aí!

Você acha que o adolescente de hoje está excessivamente preocupado com sua imagem? Que argumentos usaria para provar seu ponto de vista?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

111

## Orientações didáticas

Sugerimos que as atividades sejam feitas oralmente e em grupos para favorecer a complementação das análises. Atividades como essas criam oportunidade de autocorreção a partir do que é ouvido na discussão.

**Questão 1a** – Talvez os estudantes indiquem o comportamento da ninfa, que não souberam lidar com sua frustração e quiseram vingarse. Ainda que isso também possa ser considerado, lembre-os de que o mito tem como centro Narciso e suas reações.

**Fala aí!** – Reúna os estudantes em grupos e peça que discutam o tema. Cada grupo deve escolher um orador para apresentar o resultado da discussão para a turma. As respostas podem ser muito variadas. É possível que um grupo admita estar preocupado com o visual ou empenhado em mostrar em suas redes sociais um determinado tipo de comportamento ou estilo de vida. Também pode ser que alguns falem de seu desejo de serem vistos como pessoas politizadas ou vinculadas a gestos humanitários etc. É interessante que eles percebam que a imagem não se constrói apenas com aspectos físicos ou com a posse de objetos; os comportamentos também são seus componentes. Faça perguntas que os levem a refletir mais sobre determinados argumentos e mostre pontos de afinidade e de contraposição entre os grupos. Aproveite as apresentações dos oradores para comentar aspectos como ritmo de fala, altura de voz, entonação etc. Também garanta que haja um clima de respeito às opiniões divergentes e que não predomine um ambiente de acusações pessoais. Faça-os entender que as discussões são oportunidades de eventuais mudanças de opinião a partir das perspectivas que o outro apresenta.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 7, 8 e 9.

CEL: 2 e 5.

CELP: 1, 3 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP48, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28 e EF67LP38.

### Orientações didáticas

É provável que os estudantes tenham alguma dificuldade inicial para entender o poema “bolo de laranja”. O equívoco na preparação do doce e a reação exagerada de todos os envolvidos precisam ser entendidos como uma representação das tensões que envolvem as relações interpessoais.

Sugerimos que os estudantes formem duplas para que um conte ao outro, como se fizesse um relato pessoal, aquilo que foi narrado no poema. Desse modo, ganham consciência da estrutura narrativa e dos sentidos mais evidentes. Depois, eles devem resolver as questões, que vão organizar a leitura e pôr luz sobre alguns elementos que precisam ser interpretados. No final da correção, pergunte a eles o que entenderam do poema para que reflitam sobre a narrativa e as sugestões provocadas por ela.

## Leitura 2 POEMA NARRATIVO

O poema narrativo de Konstantínos Kaváfis foi escrito em 1930, sendo, portanto, relativamente antigo. Já o que você vai ler agora é contemporâneo, escrito em 2008 pela poeta Alice Sant’Anna. Leia com atenção e responda às questões seguintes.

### bolo de laranja

aquele dia  
você tão distante  
preparou um bolo de laranja  
mas tropeçou  
no ingrediente: a turma toda  
que esperou ansiosa  
cuspiu na pia  
farinha que era sal  
açúcar que era fermento  
o gosto intragável  
e o seu choro em público, mal  
consequia se explicar  
nem na própria língua  
muito menos praquês gringos  
que não entendem nada  
nem abraçar eles sabem



SANT’ANNA, Alice. **Dobradura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

### De quem é o texto?



Alice Sant’Anna em foto de 2021.

**Alice Sant’Anna** (1988-) nasceu no Rio de Janeiro (RJ) e começou a escrever ainda adolescente. Sua escrita é sensível e reflexiva. Muitos de seus poemas já foram publicados em livros, jornais, revistas, *blogs* e coletâneas.

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Analise, com atenção, o poema “bolo de laranja” para identificar as partes do enredo.
  - a) Qual é a situação inicial? E o que inicia o conflito?
  - b) Qual é o clímax do conflito? E seu desfecho?
2. Releia este trecho do poema.

você tão distante  
preparou um bolo de laranja  
mas tropeçou  
no ingrediente [...]

1a. Situação inicial: um grupo de pessoas está reunido. Início do conflito: uma pessoa falha ao preparar um bolo de laranja.

1b. Clímax: o momento em que as pessoas cospem o bolo. Desfecho: a pessoa que preparou o bolo começa a chorar e não consegue se explicar.

2a. Nesse contexto, a expressão indica que o interlocutor estava desatento. Não se trata de uma referência à distância física, daí o sentido ser conotativo.

2b. A expressão indica que o interlocutor estava desatento, pensando em alguma outra situação, por isso errou nos ingredientes e estragou o bolo.

**Lembra?**

O sentido **denotativo** ou **literal** de uma palavra ou expressão é aquele que se refere mais diretamente ao que ela nomeia; o sentido **conotativo** ou **figurado** é um sentido novo, mais aberto, construído, muitas vezes, apenas dentro de um contexto específico.

3c. Significa não ser acolhedor nem gentil, sobretudo com a pessoa que errou ao preparar o bolo.

**Fala aí!**

No poema, não ficamos sabendo se quem fez o bolo foi um homem ou uma mulher. Tanto um quanto o outro poderiam ter realizado a ação de preparar o bolo e de chorar por ter errado. Você pensou na possibilidade de o interlocutor ser um homem? Por quê? Caso não tenha pensado, o que acha dessa possibilidade agora?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

3d. Alguém que não possui os mesmos costumes que os do eu lírico, que não costuma demonstrar afeto, talvez por frieza, reserva ou timidez.

4a. Em "bolo de laranja", a história é contada para a pessoa que errou ao fazer o bolo (você); em "O espelho da entrada", para o leitor.

4d. Não há letras maiúsculas em "bolo de laranja"; em "O espelho da entrada", elas são usadas no início dos períodos.

**Questão 3d** – Chame a atenção dos estudantes para o valor conotativo do termo nesse poema: são gringos aqueles que não compreendem o eu lírico. Comente com eles que a crítica às pessoas identificadas como gringos é motivada pela reação pouco acolhedora, e não por sua condição de estrangeiros, necessariamente. Mostre que é inadequado generalizar comportamentos de pessoas de culturas diferentes ou rotulá-las com termos pejorativos.

**Fala aí!** – Tome o poema como oportunidade para explicar aos estudantes que, ainda que aspectos culturais possam nos induzir a pensar que uma mulher fez o bolo, ele poderia ter sido preparado também por um homem. Além disso, diante de uma situação de tristeza, todos nós podemos chorar ou manifestar sentimentos, independentemente de sermos homens ou mulheres.

- a) O eu lírico diz a quem fez o bolo:  *você tão distante*. Essa expressão é empregada no sentido denotativo ou conotativo? Justifique sua resposta.
  - b) Qual relação existe entre a expressão  *você tão distante* e o fato que desestabilizou a situação e deu início ao conflito?
  - c) O termo  *tropeçou* foi empregado com sentido conotativo no quarto verso. Que palavra poderia substituí-lo fazendo com que o verso empregasse apenas linguagem denotativa?  
2c. Sugestão:  *errou*.
3. Observe a maneira como o eu lírico se refere ao grupo que reagiu negativamente ao bolo de laranja.

muito menos praqueles gringos  
que não entendem nada  
nem abraçar eles sabem

- a) Qual o sentido habitual da palavra  *gringo*? 3a. Alguém de outro país, um estrangeiro.
  - b) Que aspecto da relação entre os personagens confirma a condição de "gringos"? 3b. O fato de que a pessoa que fez o bolo não conseguia se explicar na língua deles.
  - c) O que significa "não saber abraçar" no contexto do poema?
  - d) Considerando o sentido de "não saber abraçar", a palavra  *gringo* pode ter um significado diferente. De acordo com o poema, que tipo de pessoa seria um "gringo"?
4. Observe alguns aspectos relativos à construção do poema "bolo de laranja", comparando-o com "O espelho da entrada".
- a) Para quem a história é contada em "bolo de laranja"? Que palavra indica isso? E em "O espelho da entrada"?
  - b) No poema "O espelho da entrada" há cinco estrofes. Como se organizam os versos em "bolo de laranja"? 4b. Em "bolo de laranja" há uma única estrofe com 16 versos.
  - c) Qual é a diferença no uso da pontuação nos poemas de Sant'Anna e Kaváfis? 4c. Sant'Anna usa um sinal de dois-pontos e uma vírgula; não há pontos-finais. Kaváfis mantém a pontuação tradicional.
  - d) Que diferença há no uso de letras maiúsculas nos dois poemas?
  - e) Um dos poemas coloca seu foco no interior do personagem, explorando mais os seus sentimentos e menos as ações. Qual é esse poema? Justifique sua resposta.

4e. O poema "bolo de laranja", cujas ações espelham o estado de espírito do personagem.

**Da observação para a teoria**

Assim como os contos e os romances, os **poemas narrativos** apresentam um enredo, com ações realizadas por personagens e contadas por alguém. Todavia, diferentemente daqueles, são organizados em versos. Muitos poemas narrativos contemporâneos abrem mão da pontuação e da organização dos versos em várias estrofes. A rima é um elemento que continua presente, embora muitos poetas optem por versos brancos (sem rima).

### BNCC em foco

CG: 4, 6 e 9.

CEL: 3.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF07LP12 e EF07LP13.

### Orientações didáticas

A seção está centrada na habilidade EF07LP12 da BNCC, que destaca o reconhecimento de recursos de coesão por substituição lexical ou pronominal, com o fim de favorecer a leitura pelo estabelecimento de relações entre partes do texto e de qualificar a produção textual pela ampliação do repertório de recursos coesivos. Reforce o papel desses elementos na construção de textos claros e bem articulados e, sempre que possível, relembre esse uso antes de atividades que envolvam a produção escrita (construção de respostas de atividades, por exemplo).

**Questão 1c** – Peça aos estudantes que usem a palavra *ali* em outros contextos para demonstrar essa mudança.

**Questão 1g** – Valorize as respostas que mostrem que a ênfase recai sobre o contraste, aspecto importante para a construção do sentido geral do texto.

## Se eu quiser aprender MAIS

### Como posso retomar palavras e ideias?

Quando falamos ou escrevemos, substituímos palavras e ideias apresentadas anteriormente por outras de mesmo sentido para evitar que o texto se torne repetitivo e truncado. Como nosso interlocutor está a par do contexto da comunicação, ele compreende o texto mesmo que a indicação de determinado elemento seja feita com palavras diferentes. Nesta seção, vamos aprofundar o estudo desse aspecto.

1. Releia o poema “O espelho da entrada” (**Leitura 1**).
  - a) Na segunda estrofe, que palavra retoma a expressão *à entrada da mansão*, apresentada na primeira estrofe? **1a. O advérbio ali.**
  - b) Na terceira estrofe, que palavra retoma a expressão *um pacote*, da segunda estrofe? **1b. O pronome o (“deu-o”; “o levou”).**
  - c) As palavras indicadas nas respostas aos itens **a** e **b** teriam necessariamente esse mesmo sentido em outro contexto? Explique.
  - d) A partir da terceira estrofe, quais palavras e expressões retomam *rapaz belíssimo*? **1d. Empregado de alfaiate; se (“mirou-se”); lhe; ele.**
  - e) Por que é importante substituir a expressão *rapaz belíssimo* por outras palavras e expressões? **1e. Para evitar que o texto fique sem fluência e monótono.**
  - f) Em algumas passagens, a repetição é usada como um recurso expressivo. Copie o trecho que se repete na última estrofe. **1f. Mas o antigo espelho.**
  - g) Que efeito é proporcionado por essa repetição? **1g. A repetição enfatiza, destaca a ideia.**
2. Leia o trecho da reportagem a seguir.

**1c. Não. O sentido dessas palavras é dado pelo contexto em que foram usadas.**

### Força na peteca

*Pela primeira vez, o Brasil levará jogadores de badminton a uma Olimpíada*

Ygor Coelho está sozinho na quadra. Com a mão direita, segura uma raquete de grafite. Com a esquerda, uma peteca de base circular e penas brancas. Depois de arremessá-la para o alto, dá-lhe uma raquetada forte. O impacto a faz voar uns 5 metros em linha reta, antes de descrever um arco e começar a cair, graciosa. O jovem se desloca rapidamente e a impede de tocar o solo, desferindo um novo golpe. Repete a sequência inúmeras vezes, como se jogasse frescobol consigo mesmo. A peteca, ou volante, parece inofensiva. Pesa somente 5 gramas e mede 7 centímetros, mas pode atingir a velocidade de 400 quilômetros por hora se levar uma boa raquetada.

O aquecimento de Coelho ocorre quase em silêncio. Enquanto ele se movimentava pelo piso alaranjado de polipropileno, ouvem-se apenas seus tênis arranhando o chão e o ruído discreto da raquete cortando o ar. Negro, o rapaz de 19 anos nasceu e se criou na favela da Chacrinha, em Jacarepaguá, Zona Oeste carioca. Foi lá que, contrariando as expectativas, não só conheceu o *badminton* como se destacou no esporte, originário da nobreza inglesa. É igualmente na favela que o garoto treina para os Jogos do Rio.



Ygor Coelho em competição na China, em 2014.

VISUAL CHINA GROUP/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Orientações didáticas

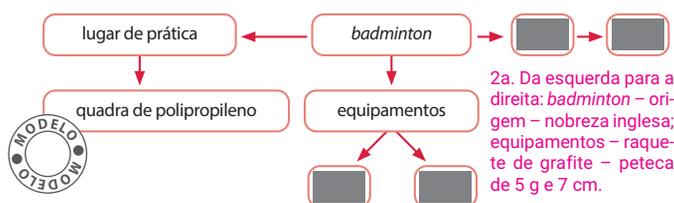
**Questão 2a** – A elaboração de esquemas exige a seleção e a hierarquização de informações. Observe que o preenchimento de “raquete de grafite” e “peteca de 5 g e 7 cm” é bastante simples; já o quadro a ser preenchido com “origem” é mais desafiador porque exige a identificação de um critério organizador genérico, que leva à informação específica.

Pela primeira vez, o *badminton* brasileiro participará de uma Olimpíada. Minúscula, nossa delegação contará com dois únicos representantes: Coelho e Lohaynny Vicente, de 20 anos, que também mora na Chacrinha.

À medida que se aquece, o atleta olímpico vai sendo rodeado por outros jogadores, que o observam atentos. Estão todos à espera do treino noturno, marcado para as 19 horas. Antes de cumprimentar os companheiros recém-chegados, Coelho dá mais uma raquetada. A peteca sobe velozmente e cai devagar. Quem a pega, ainda no ar, é Jonathan Mathias. O novato de 16 anos a devolve para o veterano, não sem antes desafiá-lo, zombeteiro: “Hoje você vai tomar uma coça”. Coelho sorri e aceita o duelo.

COELHO, Tiago. Força na peteca. **Piauí**. [S. l.], jun. 2016. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/forca-na-peteca>. Acesso em: 25 mar. 2022.

- a) O *badminton* não é conhecido por muitos brasileiros. Com as informações da reportagem, copie o esquema em seu caderno e complete-o.



- b) O texto foi divulgado em junho de 2016, antes da Olimpíada do Rio de Janeiro. Explique por que ele é uma prova de que alguns gêneros do domínio jornalístico “envelhecem” com o tempo.
- c) Por que Ygor Coelho foi assunto de uma reportagem naquele momento?
- d) O produtor da reportagem afirma que a aproximação de Ygor com o *badminton* contrariava as expectativas. O que justifica essa opinião?
- e) Copie as palavras e expressões usadas no texto para substituir o nome *Ygor Coelho*.
- f) Em uma das ocorrências, o nome *Ygor Coelho* é substituído por *veterano*. O que explica a escolha desse termo?
- g) A palavra *jovem* e a expressão *atleta olímpico* foram usadas para substituir *Ygor Coelho*. Elas poderiam referir-se também a *Jonathan Mathias*? Por quê?
- h) Algumas formas verbais do primeiro parágrafo referem-se a *Ygor Coelho*, mas esse sujeito está implícito na desinência, não é repetido. Quais são elas? 2h. *Segura; arremessá(-la); dá(-lhe); impede; repete; jogasse.*
- i) Qual é a vantagem de se empregarem construções com esse tipo de sujeito? 2i. *Elas contribuem para que não ocorram repetições em posições tão próximas.*

2g. A palavra *jovem*, de sentido bem amplo, poderia substituir os dois nomes, mas *atleta olímpico*, de sentido mais restrito, cabe apenas a *Ygor Coelho*.



### Biblioteca cultural

Visite o site oficial da Confederação Brasileira de *Badminton* (<http://www.badminton.org.br/>; acesso em: 24 maio 2022) e conheça uma série de informações sobre esse esporte.

2b. Parte significativa das reportagens, assim como outros gêneros do domínio jornalístico, relata fatos relacionados ao momento em que é produzida. Conforme o tempo passa, as reportagens ficam desatualizadas.

2c. Porque ele era um dos jogadores de *badminton* que representariam o Brasil na Olimpíada, e essa representação era uma novidade.

2d. O fato de o esporte não ser popular no Brasil e sua origem estar ligada à nobreza inglesa, algo distante da realidade do atleta, morador de uma comunidade carioca.

2e. *O jovem; Coelho* (quatro vezes); *ele; seus; o rapaz de 19 anos; o garoto; o atleta olímpico; o (“o observam”); o veterano; Jo; você.*

2f. A oposição do termo a *novato de 16 anos*, expressão usada para substituir o nome *Jonathan Mathias*, que se refere ao jogador que desafiava Ygor naquele momento.

A retomada de ideias e palavras já mencionadas pode ser feita pela repetição de termos, pela elipse (retirada) de uma palavra que pode ser deduzida no contexto e pela substituição de uma palavra por pronomes, advérbios ou outra palavra de sentido equivalente no contexto.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP44, EF67LP32, EF67LP36, EF07LP07, EF07LP10, EF07LP12 e EF07LP13.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Pronome pessoal reto.
- Pronome pessoal oblíquo.
- Pronome de tratamento.

## Orientações didáticas

Esta seção tem como objeto de estudo os pronomes pessoais. A abordagem compromete-se com o desenvolvimento da CELP 5, que preconiza o emprego da variedade de linguagem compatível com cada situação comunicativa, o que pressupõe o uso reflexivo das regras da norma-padrão. Também propõe o estudo de recursos de coesão referencial (substituição lexical e pronominal). É pré-requisito para esse estudo a análise das funções e flexões dos substantivos, que os pronomes substituem ou acompanham como determinantes, e dos verbos, aos quais se articulam como sujeitos ou como complementos. Sugerimos que as atividades sejam desenvolvidas em dois blocos. Os estudantes podem responder, individualmente, às atividades 1 a 3, que mobilizam conhecimentos referentes às pessoas do discurso e ao emprego de pronomes como complemento de verbos, inclusive introduzindo a diferença de uso de *o* e *lhe*. Com a correção, será possível identificar dúvidas e ideias mal compreendidas.

As atividades 4 a 6 mobilizam o mesmo conteúdo, mas enfatizam a percepção do mecanismo de coesão referencial e diferenças de uso considerando o grau de monitoramento esperado para cada situação comunicativa.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Pronome pessoal

No poema “O espelho da entrada” (Leitura 1), o leitor sabe que o empregado de alfaiate chegou a uma mansão com um pacote e “Deu-o a alguém da casa, que o levou para dentro”. Caso a palavra *pacote* não tivesse sido substituída por **pronomes**, o texto ficaria bastante repetitivo: *Deu o pacote a alguém da casa, que levou o pacote para dentro. Os pronomes pessoais são essenciais para realizar esse tipo de substituição, que permite manter a referência ao que já foi dito e, ao mesmo tempo, fazer o texto avançar. Vamos estudá-los nesta seção.*

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia um poema da série “Dois poemas felinos”, de Isabelle Scalabrini, e, em seguida, responda às questões.

meu gato é  
um autor  
de silêncios  
chega  
se deita ao meu lado  
mas distante para não  
poder tocá-lo  
escreve com suas patas  
macias e afiadas  
e observa  
absorve o que está

ao seu redor  
se impregna do ar  
cheio de palavras  
que se nega  
a falar  
e ronrona  
– tudo já foi dito  
ele pensa  
ao se deitar no sol  
e depois se mudar  
para a sombra.

SCALABRINI, Isabelle. Dois poemas felinos. In: SCALABRINI, Isabelle. **Blog Milagre dos peixes**. [S. l.], 22 ago. 2021. Disponível em: <https://milagredospeixes.wordpress.com/2021/08/22/dois-poemas-felinos/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

1. Como você interpreta a expressão *autor de silêncios*, usada pelo eu lírico para se referir ao seu gato?
2. O eu lírico humaniza o animal. Qual forma verbal presente no poema melhor revela essa humanização? **2. Pensa.**
3. No texto, foram usados diferentes pronomes para substituir a palavra *gato*, como *o*, que aparece em *poder tocá-lo*, e *ele*. Quais outros termos também substituem *gato* e, simultaneamente, indicam que ele é o possuidor de algo? **3. Suas (suas patas) e seu (seu redor).**
4. O substantivo *animal* é um hiperônimo que pode, em vários contextos, substituir o termo *gato* para evitar sua repetição. No entanto, no poema, a troca de *poder tocá-lo* por *poder tocar o animal* não causaria o mesmo efeito. Por que isso acontece?
5. O gato é a figura central do poema e quase todas as ações narradas se referem a ele. Qual é a única ação relacionada ao eu lírico? **5. Tocar.**

116

**Começando a investigação – Questão 3** – Verifique se os estudantes mencionam os pronomes possessivos, que, além de substituir a palavra *gato*, relacionam os elementos do mundo a ele.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que o eu lírico sugere que o gato está sempre observando, se mexendo sem fazer barulho, ocupando os espaços, sem incomodar.

4. Sugestão: O termo *animal* parece mais genérico; ele reduz o caráter individual do gato do poema, cuja personalidade está sendo descrita.



### Biblioteca cultural

**Isabelle Scalabrini** (1999-) nasceu em Alês, na França, e reside em Minas Gerais. A leitura de diferentes gêneros e assuntos, assim como ouvir discos de variados artistas, é, para ela, fonte constante de inspiração. Procure por mais textos da autora na internet.



Isabelle Scalabrini em foto de 2021.

### É lógico!

Para responder à questão 2, você buscou um padrão, isto é, reconheceu aquilo que é comum aos seres humanos e foi atribuído ao gato, igualando-os.

6. Apesar de o gato ocupar esse papel de destaque e ter sua independência ressaltada, o leitor não perde de vista a relação entre ele e o eu lírico. Qual palavra os relaciona? **6. Meu.**

Como você vem estudando e observou ao responder às questões, os pronomes podem substituir palavras, expressões ou mesmo partes de um texto. Eles também são responsáveis por associar o que é dito às pessoas que participam do ato comunicativo, as chamadas **peças do discurso**.

- 1ª **peça** – aquela que fala.
- 2ª **peça** – aquela com quem se fala.
- 3ª **peça** – aquela sobre a qual se fala.

Os termos *ele*, *o (tocá-lo)*, *suas* e *seu*, empregados no poema, referem-se ao gato, isto é, àquele de quem fala o eu lírico. São pronomes de terceira pessoa. Também foi usado um pronome de primeira pessoa, *meu*, termo que inicia o poema e evidencia a relação entre o eu lírico e o gato de quem fala.

Diferentemente dos substantivos, os pronomes não têm sentido fixo. Em cada ato comunicativo, apresentam um referente distinto. Em um bate-papo, por exemplo, quando você está falando, usa o termo *eu*; quando está ouvindo, é a outra pessoa que se refere a si mesma como *eu*.

**Pronomes** são palavras cujo sentido é dado pela situação comunicativa. Podem substituir, retomar ou acompanhar os substantivos.

Os pronomes classificam-se em: pessoal (reto, oblíquo e de tratamento), relativo, indefinido, possessivo, demonstrativo e interrogativo. Vamos estudar agora o pronome pessoal.

### Pronome pessoal reto e oblíquo

Leia esta tirinha com os personagens Hagar e Helga, criados pelo quadrinista estadunidense Dik Browne.



BROWNE, Dik; BROWNE, Chris. **O melhor de Hagar, o horrível**. 2009. 1 tirinha.

1. De acordo com o primeiro quadrinho, que convite Hagar teria feito aos dois amigos?
2. Qual parece ser o objetivo da pergunta que Hagar faz a Helga? O que essa pergunta sugere sobre a relação entre ele e a esposa?
3. No segundo quadrinho, conhecemos o verdadeiro convite feito por Hagar. O que ele pretende?
4. Essa nova informação revela que a pergunta de Hagar tinha outro objetivo. Qual?
  1. O convite para que tomassem o café da manhã na casa dele.
  2. O objetivo de Hagar é saber a opinião de Helga sobre o convite aos amigos. A pergunta sugere que ambos têm uma relação respeitosa.
  3. Hagar pretende passar a noite jogando cartas com os amigos, algo que se estenderá até o café da manhã.

## Orientações didáticas

**Pronome pessoal oblíquo** – Não trataremos, neste momento, de casos especiais (como o uso do pronome oblíquo como sujeito). Entendemos que primeiro é preciso que os estudantes consolidem a compreensão do uso mais comum.

- Para se referir aos convidados, Hagar empregou alguns substantivos. Quais são eles?
- Que pronome Hagar usa para substituir esses substantivos no segundo quadrinho?
- Helga também se vale de um pronome para substituir os mesmos substantivos. Que pronome ela usa?
- Os pronomes usados por Hagar e Helga se relacionam a qual pessoa do discurso?
- Em sua opinião, que vantagem traz à comunicação a possibilidade de substituir substantivos por pronomes?

- Amigos; Earl; Karl.
- O pronome *eles*.
- O pronome *(l)os*.
- 3ª pessoa (do plural).
- Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o uso de pronomes evita a repetição de termos.

Os pronomes que você analisou são **pronomes pessoais**. Eles indicam quem são os participantes de um ato comunicativo.

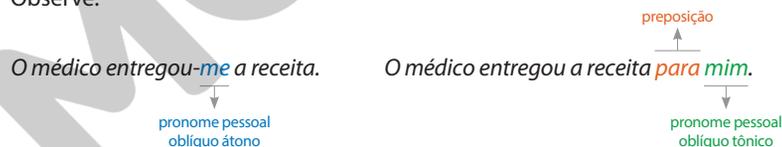
Na oração “Eles já chegaram!”, o termo *eles*, que se refere aos amigos Earl e Karl, exerce a função de sujeito. Trata-se de um **pronome pessoal reto**. Já na oração “A que horas devemos esperá-los?”, o pronome *(l)os* é o complemento do verbo ou objeto. É um **pronome pessoal oblíquo**. Veja.



Conheça neste quadro o conjunto de pronomes pessoais retos e oblíquos.

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais oblíquos	
			Átonos	Tônicos
Singular	1ª pessoa	eu	me	mim, comigo
	2ª pessoa	tu	te	ti, contigo
	3ª pessoa	ele, ela	o, a, lhe, se	ele, ela, si, consigo
Plural	1ª pessoa	nós	nos	nós, conosco
	2ª pessoa	vós	vos	vós, convosco
	3ª pessoa	eles, elas	os, as, lhes, se	eles, elas, si, consigo

Como se observa no quadro, os **pronomes pessoais oblíquos** subdividem-se em **átonos** e **tônicos**. Estes últimos se ligam ao verbo por meio de uma preposição. Observe.



As principais **preposições** são: *a, com, contra, de, em, para, por, sem e sobre*.

Nessas orações, os pronomes *me* e *mim* são oblíquos, pois complementam o verbo *entregar*. Na primeira, *me* liga-se diretamente ao verbo – é um pronome átono. Na segunda, *mim* liga-se ao verbo com a ajuda da preposição *para* – é um pronome tônico.

## Pronome de tratamento

Leia a transcrição de uma fala pronunciada em uma cerimônia no Senado brasileiro. O falante é um jovem paraibano participante do programa Jovem Senador. Nesse texto, há outro tipo de pronome pessoal.

Senhoras e senhores, excelentíssimos jovens senadores e jovens senadoras, professores, diretores, eu gostaria de cumprimentar também a minha cidade, a cidade de Sertaneja, em especial o colégio estadual Cecília Meireles, que... eu considero que é a minha família. E eu gostaria de registrar também queeee... ééé... o reconhecimento gera oportunidades para nós e eu tenho certeza que o reconhecimento que nós temos recebendo na tarde de hoje es... vai gerar com certeza muitas oportunidades no nosso futuro, e se nós estamos aqui, se dizem, né? – e eu tenho certeza disso –, que nós somos o futuro da nação, que nós somos o futuro do nosso país, então nós podemos, já que estamos aqui, eu quero convocar vocês para juntos transformarmos eee... mudar, né?, é... darmos a oportunidade a nós mesmos de construirmos um futuro muito melhor para todos. Muito obrigado.

PARA LUIS Jefferson, primeiro secretário do Jovem Senador 2016, estudantes podem construir o futuro. [Brasília, DF]: TV Senado, 2016. (1 vídeo) 0 s a 1 min e 3 s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0Z\\_uSyCSUVQ](https://www.youtube.com/watch?v=0Z_uSyCSUVQ). Acesso em: 27 mar. 2022.

1. Sintetize o apelo do jovem.
2. Quem forma o público presente na cerimônia?
3. Qual pronome pessoal reto foi usado pelo falante para se referir à parte dos interlocutores e, simultaneamente, incluir-se na referência?
4. No início da fala, o jovem usa a expressão *senhoras e senhores*. O que explica esse tratamento cerimonioso?

As palavras *senhoras e senhores*, usadas pelo jovem, assim como *Vossa Majestade*, *Vossa Senhoria*, entre outras expressões semelhantes, são empregadas quando se pretende tratar os interlocutores com formalidade e distanciamento. Classificam-se como **pronomes de tratamento**. *Vossa Excelência*, forma usada para se dirigir a quem ocupa um cargo político, também é um pronome desse tipo. Ele não foi empregado no discurso do rapaz, mas empregou-se o adjetivo *excelentíssimos*, que acompanhou as expressões *jovens senadores e jovens senadoras*.

A palavra *você*, originada da expressão *Vossa Mercê*, também é um pronome de tratamento, mas perdeu esse caráter formal, cerimonioso. Atualmente, é a forma preferida pela maioria dos brasileiros para fazer referência à segunda pessoa do discurso, substituindo o pronome pessoal *tu*, que, entretanto, continua a ser usado em alguns municípios, principalmente na região Sul do Brasil.

Embora se refiram, na maioria dos casos, ao interlocutor, os pronomes de tratamento comportam-se como terceira pessoa. Veja.

*Você é um atleta de futuro promissor.* (e não “você és”)

*A senhora escreveu um livro admirável.*

*Vossa Excelência gostaria de ver seus documentos agora?*

### Sabia?

O programa Jovem Senador seleciona, por meio de um concurso anual de redações, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas para passar alguns dias em Brasília (DF), vivenciando a rotina dos senadores.

1. Sugestão: O jovem apela para que os demais participantes do programa acreditem que são o futuro do país e se dediquem a construir uma realidade melhor para todos.
2. Os participantes do programa Jovem Senador, os professores e os diretores.
3. O pronome *nós*.
4. O fato de ser uma fala pública formal, realizada no Senado.

Em **pronomes de tratamento**, *vossa* é empregado quando nos dirigimos diretamente à pessoa. Quando falamos dessa pessoa, usamos *sua*.

*Vossa Excelência* [=você] precisa de algo?  
Já perguntei a *Sua Excelência* [=ele ou ela] se precisava de algo.

## Orientações didáticas

**Pronome de tratamento** – Caso seja possível, exiba o vídeo para que os estudantes possam observar todos os elementos que constroem o sentido nessa comunicação transcrita.

### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 750-753.

Sugerimos a leitura dessa gramática para reflexão sobre a reintrodução do pronome *tu* entre falantes de alguns grupos sociais.

## Orientações didáticas

**Questão 1a** – Aproveite para explicar aos estudantes que *a gente*, embora com sentido de *nós*, é uma expressão na terceira pessoa do singular. Assim, construções como “*a gente viemos*” ou “*a gente gostamos*” são inadequadas em situações de comunicação que preveem o uso de linguagem monitorada.

**A língua nas ruas** – Oriente os estudantes a observar pessoas mais velhas para verificar se ocorre variação também entre elas e a ficar atentos à situação de comunicação (mais ou menos formal).

As pesquisas têm apontado maior ocorrência de *a gente* na fala (ou na escrita em registro informal, como os diálogos em contos contemporâneos) e nos centros urbanos, com predominância de uso por crianças e jovens. No entanto, não há estudo definitivo sobre o tema nem se espera que os dados levantados pela turma sejam suficientes para uma discussão aprofundada, mas é possível habituar os estudantes a refletir sobre a língua, associando seu uso aos grupos sociais e às situações de comunicação. Reforce a importância de respeitar as inúmeras variedades da língua.

### Biblioteca do professor

ZILLES, Ana Maria S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de *a gente*? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 27-44, jun. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2408/1882>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Saiba mais sobre o uso de *a gente* lendo esse artigo, que visa sintetizar resultados de pesquisas a respeito da gramaticalização de *a gente* no português do Brasil.

## INVESTIGANDO MAIS

1. Leia a tirinha com os personagens Lucy e Linus, criados pelo ilustrador estadunidense Charles Schulz.



SCHULZ, Charles Monroe. **Peanuts**. 2014. 1 tirinha.

- a) Que pronome pessoal tem o mesmo sentido de *a gente*? **1a. Nós.**
- b) A que pessoa do discurso esse pronome se refere? **1b. Refere-se à 1ª pessoa (do plural).**
- c) Reescreva a fala de Lucy, substituindo *a gente* por esse pronome. Faça as alterações necessárias. **1c. Nós nos divertimos bastante lá fora...**
- d) No contexto, quais são os personagens incluídos em *a gente*? **1d. As duas crianças.**
- e) Um dos personagens questiona sua inclusão em *a gente*. O que o leva a fazer tal questionamento? **1e. Linus não sabe se se divertiu, como sugeriu Lucy, referindo-se a ambos.**

### A língua nas ruas

Você acabou de ver que a expressão *a gente* pode substituir o pronome *nós*. Isso ocorre na região em que você mora? Para descobrir, faça uma pesquisa. Preste atenção na fala de um amigo, professor ou parente, sem contar a ele que o está observando, e chegue a uma conclusão: qual forma ele usa mais? Quando ouvir *a gente*, repare se ele faz a concordância com a terceira pessoa do singular ou com a primeira pessoa do plural. Esses dados serão socializados com outros colegas da turma.

2. Minicontos são narrativas muito curtas, construídas com poucas palavras e informações. Leia um miniconto, do autor paulistano Edson Rossatto.

Evitava-o como podia.

Onde ele estava, ela não aparecia.

Tudo isso para não se jogar em seus braços.

ROSSATTO, Edson. **Cem toques cravados**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Europa, 2012. p. 146.

- Ocorre quebra de expectativa quando a narrativa leva o leitor a esperar certo desfecho, mas o texto lhe apresenta algo diferente. Como esse miniconto usa esse recurso?
- Observe o uso de *evitava*. Por que o emprego de *evitou*, que também expressa tempo passado, não seria adequado ao sentido pretendido?
- Os pronomes *ele* e *ela* não fazem referência a substantivos presentes no texto. Isso impede a compreensão da narrativa? Por quê?
- O uso de *ele* e *ela* amplia ou reduz a possibilidade de o leitor imaginar os personagens? Justifique sua resposta.
- Nos dois primeiros parágrafos foram empregados dois pronomes para o mesmo referente. Quais são esses pronomes, como se classificam e qual é o referente?
- Por que foram usados pronomes de tipos diferentes para indicar o mesmo referente?
- No último parágrafo, há uma palavra com esse mesmo referente. Qual?
- O autor tinha um desafio: escrever minicontos com exatamente cem toques. Conte letras, hífen, sinais de pontuação e espaços. Lembre-se de que para mudar de linha, iniciando um parágrafo, também é preciso apertar uma tecla. Verifique se ele conseguiu realizá-lo no texto que você leu.

### Desafio da linguagem

Agora, crie um parágrafo de análise do miniconto. Siga este roteiro.

- No primeiro período, identifique o autor do miniconto e informe que a quebra de expectativa é o principal recurso usado na produção do texto.
- No segundo, explique, com suas palavras, que ideia os dois primeiros parágrafos sugerem e, depois, o que, de fato, estava sendo contado.
- No último, explique como o uso de pronomes pessoais contribuiu para a construção do sentido do conto.
- Por fim, releia seu texto para observar se as informações estão bem articuladas no parágrafo produzido. Note, especialmente, a necessidade de criar uma contraposição entre os dados que formam o segundo período, empregando um conectivo que expresse oposição.

2a. Os dois primeiros parágrafos do miniconto parecem indicar que uma moça não gosta de um rapaz e, por isso, procura manter-se distante dele, mas o leitor descobre no final que, na verdade, ela é apaixonada por ele.

2b. A forma *evitava* sugere um hábito, uma ação que se repetia, enquanto *evitou* indicaria uma ação pontual, que teria acontecido apenas uma vez.

2c. Não. Os pronomes, nesse texto, são pistas da identidade dos personagens, sendo suficientes para sugerir o casal envolvido na narrativa.

2d. Amplia, porque o leitor pode imaginar os personagens livremente, inclusive no que diz respeito às idades.

2e. Foram empregados os pronomes *o*, pessoal oblíquo átono, e *ele*, pessoal reto. Ambos se referem ao personagem masculino sugerido na narrativa.

### Lembra?

O termo *referente* é usado para indicar a palavra ou expressão que foi substituída por um pronome.

2f. O pronome pessoal oblíquo átono foi usado para completar o verbo *evitar*, e o pronome pessoal reto, para indicar o sujeito da ação de *estar*.

2g. A palavra *seus*, que também se refere ao personagem masculino.

2h. Sim. São 78 letras, 1 hífen, 4 sinais de pontuação, 15 espaços e 2 toques para mudar de linha.

## Orientações didáticas

### Desafio da linguagem – Sugestão:

O miniconto de Edson Rossatto usa como principal recurso a quebra de expectativa. Nos dois primeiros parágrafos, o narrador dá a entender que uma moça evita encontrar-se com um rapaz, o que sugere que sente raiva ou incômodo, mas, na sequência, o leitor descobre que ela procurava se afastar porque temia não resistir à paixão. Como o narrador não usa substantivos para nomear os personagens, preferindo os pronomes pessoais *ela* e *ele*, o leitor pode imaginar livremente seus personagens.

Peça a três ou quatro estudantes que leiam seus parágrafos e avalie com a turma se as ideias foram expressas de maneira clara. O roteiro define três períodos, o que os obriga a associar informações por meio de conectores. Destaque os recursos usados para contrapor a leitura inicial dos dois primeiros parágrafos e o novo sentido atribuído a eles após a leitura do último. É provável que usem conjunções adversativas (*mas*, *porém* etc.) e expressões como *na verdade*. Em seguida, oriente-os a trocar o caderno com os colegas para verificação de repetições indevidas ou equívocos na escrita das palavras ou no uso da pontuação.

## Orientações didáticas

**Questão 3a** – Use a atividade para avaliar a compreensão da turma. Veja se há um ou mais estudantes que indicam, equivocadamente, que a crítica tem como alvo o comportamento da menina. Será preciso, nesse caso, ajudá-los a perceber o contexto e oferecer outras atividades que demandem inferências semelhantes. Note também que os itens **b** e **c** levam à autocorreção.

**Questão 3c** – Explique ou retome a ideia de que a ironia pressupõe dizer algo com a intenção de significar o contrário.

### 3. Acompanhe o diálogo entre mãe e filha nesta tirinha do cartunista Jan Eliot.



ELIOT, Jan. **Stone Soup**. 2019. 1 tirinha.

- Qual é a crítica feita nessa tirinha?
- No primeiro e no terceiro quadrinhos, que elementos evidenciam que a mãe está surpresa com a própria atitude?
- O leitor deve entender que, no segundo quadrinho, a mãe está feliz com a própria atitude? Justifique.
- Análise a maneira como a menina se comporta. O que o leitor deve inferir sobre o comportamento da menina? Copie a afirmativa adequada no caderno.
  - Ela está triste com a atitude da mãe.
  - Está se divertindo com a situação e provocando a mãe.
  - Não entendeu por que a mãe agiu daquele modo.
- A quem se refere o pronome *lhe* na última fala da mãe?
- Reescreva no caderno essa fala da mãe, empregando um pronome de tratamento adequado ao contexto. Faça as adaptações necessárias.
- Releia sua resposta ao item **f**. Que palavra você precisou introduzir antes do pronome de tratamento?

3a. Critica-se o fato de a mãe agir de maneira negligente em relação à filha por estar ocupada com outras atividades.

3b. A presença dos dois pontos de interrogação no final de cada fala da mãe e a expressão do seu rosto.

3c. Não. Ela está sendo irônica.

3d. Situação II.

3e. O pronome refere-se à menina.

3f. Quando foi que deu isso (para) você??

3g. A preposição *a* ou *para*.

Os complementos de verbos, quando se referem à terceira pessoa do discurso, podem ser substituídos pelos pronomes *o*, *a*, *os* e *as* ou *lhe* e *lhes*.

Os pronomes *lhe* e *lhes* são usados quando o verbo exige uma **preposição**:

*Na semana passada, entreguei o livro ao professor.*

*Na semana passada, entreguei-lhe o livro.*

Já os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* são usados quando o verbo não exige preposição:

*Na semana passada, entreguei o livro ao professor.*

*Na semana passada, entreguei-o ao professor.*

4. Leia agora uma notícia publicada em uma revista de curiosidades dirigida ao público jovem.

### Burriche a sete chaves

Podia ser **reboot** dos **Três Patetas**, mas é a vida real: um trio de ladrões roubou um cofre de mais de 90 kg de um depósito em Kingsport (EUA). Ao colocarem o treco no carro, ele quebrou a janela traseira. Quando descarregaram o item no condomínio onde moravam, ele caiu sobre o pé de um deles. Os palermas então se colocaram a arrastar o cofre para um dos apartamentos – deixando uma bela trilha de marcas no chão para a polícia. Quando os tiras bateram na casa, nem precisaram se esforçar: o cofre estava reluzente na cozinha, em plena vista. A desculpa? Tinham achado na rua. E o pior nem foi isso: a janela quebrada, o pé machucado e a prisão foram para nada, pois o cofre estava vazio.

BIANCHIN, Victor. **Mundo Estranho**, ed. 170, ago. 2015, p. 66.



4a. A notícia fala de um cofre, portanto **retoma a ideia de algo bem guardado e seguro**.

4b. O termo **burriche** refere-se à falta de esperteza dos bandidos, e a **sete chaves**, ao fato de ser uma característica muito firme neles.

• **Reboot:** (inglês) relançamento.

**Três Patetas:** trio cômico dos EUA que protagonizava comédias do tipo pastelão (baseado em situações de trapalhadas e confusão) nos anos 1930 a 1950.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

- a) A locução *a sete chaves* refere-se a algo muito seguro, muito bem guardado. Que relação há entre essa expressão e o assunto da notícia?
- b) Justifique a escolha das palavras que formam o título da notícia.
- c) Quais termos são usados no segundo, no terceiro e no quarto períodos para retomar *um cofre de mais de 90 kg*, citado no primeiro período? **4c.** *O treco; ele (duas vezes); o item; o cofre (três vezes).*
- d) Que função sintática cada um desses termos exerce?
- e) Reescreva os três períodos, substituindo os termos que você citou no item **c** por pronomes oblíquos, onde for possível.
- f) A linguagem do texto “Burriche a sete chaves” é formal ou informal? Justifique sua resposta com exemplos.
- g) O que justifica a preferência por esse tipo de linguagem?

**4g.** O tipo de publicação e o público a que se dirige, bem como o fato de o acontecimento ser engraçado.

4d. *O treco, o item, o cofre:* objetos diretos; *ele:* sujeito.

4e. Ao *colocarem-no* no carro, ele quebrou a janela traseira. Quando o *descarregaram* no condomínio onde moravam, ele caiu sobre o pé de um deles. Os palermas então se colocaram a *arrastá-lo* para um dos apartamentos – deixando uma bela trilha de marcas no chão para a polícia.

4f. O produtor do texto empregou linguagem informal, como revela o uso das palavras *treco, palermas* e *tiras*.

5a. O verbete menciona ser um presente que circulou entre nobres e cujos assentos eram ocupados por cavaleiros do rei. Além disso, tem um caráter mágico, já que atribui assentos específicos a cada homem.

5. Leia o verbete sobre a Távola Redonda, mesa famosa entre os apreciadores das histórias do rei Artur e da rainha Guinevere.

**A Távola Redonda:** O presente de casamento que o rei Leodegrance, pai de Guinevere, deu para o seu genro; Leodegrance, por sua vez, o recebera de Uter Pendragon, pai de Artur. Cento e cinquenta cavaleiros podiam sentar ao redor dela ao mesmo tempo, portanto a mesa devia ser enorme. Cada cavaleiro recebia seu assento especial, e alguns lugares permaneciam vazios até que seus donos viessem tomá-los. Havia, por exemplo, um assento bem à direita do rei, conhecido como Assento Perigoso, que permanecia vazio. Quando lhe perguntaram o motivo daquilo, Merlin respondeu que “apenas um homem pode sentar ali, e ele será o melhor homem do mundo. Se qualquer outro tentar tomar o seu lugar, morrerá imediatamente!”. O homem que foi capaz de sentar-se ali em segurança demorou vinte anos para aparecer!



SIMPSON, Margaret. **Dez mais:** lendas do rei Artur. Tradução Daniel Galera. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 26-27.

- Como o verbete demonstra a importância da “Távola Redonda”?
- Qual é o referente do pronome *o* na oração “Leodegrance, por sua vez, *o* recebera de Uter Pendragon”?
- Por que foi usado *o* e não *lhe* nessa oração?
- Na oração “Quando *lhe* perguntaram o motivo daquilo”, que termo é substituído por *lhe*? Qual é a função sintática desse pronome?
- Como se classifica o verbo *perguntar* nesse período? Explique sua resposta.
- Que circunstância é expressa pela palavra *imediatamente*, que acompanha o verbo intransitivo *morrerá*? Qual é o efeito de sentido produzido por essa palavra?

5b. O referente é o *presente de casamento*.

5c. Porque o pronome tem a função de objeto direto (recebera o presente de casamento).

5d. *Merlin* (a ele); objeto indireto.

5e. É um verbo transitivo direto e indireto (VTDI), que tem como objeto direto o *motivo daquilo* e como objeto indireto *lhe*.

5f. Circunstância de tempo. Reforçar o perigo de alguém se atrever a tomar o Assento Perigoso, se não for o real dono dele.

6. Leia um trecho de uma notícia publicada na internet.

### Cadela desaparecida volta para casa após 15 dias e 14 km de caminhada no RJ

Uma família viveu momentos de desespero após o desaparecimento da *poodle* Docinho, de 9 anos, em Cabo Frio, na Região dos Lagos, no Rio de Janeiro. Monique Victer, tutora de Docinho, mobilizou as redes sociais e até contratou um carro de som para tentar localizar a cadela, até reencontrá-la no sábado (5), ao chegar na casa da mãe, em Arraial do Cabo, a 14 quilômetros de sua residência.

[...]

Docinho foi resgatada por Monique das ruas de Cabo Frio há oito anos. Na época, ela tinha cerca de um ano de idade e sofria maus-tratos. “Eu passava e ela ficava acorrentada presa, sem comida, sem água”, relembra Monique. “Quando eu a peguei, ela estava muito magra, tratei ela, cuidei; na intenção de pegar ela e doar. Mas não consegui. A gente criou um elo tão forte que ela acabou sendo minha companheira da vida.”

Agora, Docinho está sendo submetida a uma série de exames. Monique acredita que ela tenha caminhado por mais de 14 quilômetros, já que deve ter percorrido [o caminho até a casa da mãe de Monique] por dentro da mata. Antes do desaparecimento, a cadela pesava 14 kg e foi recuperada com apenas 6,7 kg. Monique diz que fará exames de sangue e permanecerá com todos os cuidados até a completa recuperação da amiga. “Ela é muito guerreira!”, conclui.

CADELA desaparecida volta para casa após 15 dias e 14 km de caminhada no RJ. **UOL**, São Paulo, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/02/08/poodle-desaparecida-14-quilometros-reencontrada-rj.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

- Qual é o fato relatado pela notícia?
- Releia este trecho: “Eu passava e ela ficava acorrentada presa, sem comida, sem água”, relembra Monique”. Muitas vezes, é o interlocutor quem organiza o sentido do que ouviu. Como essa fala poderia ser formulada de modo a apresentar a relação de sentido de modo mais claro?
- No trecho “Quando eu a peguei, ela estava muito magra”, o nome *Docinho* é retomado por dois pronomes. O que explica o uso de *a* na primeira oração e de *ela* na segunda?
- No trecho citado no item **c**, a falante empregou as formas conforme a norma-padrão, mas, na sequência, não fez isso. Transcreva o trecho em que há um desvio da norma.
- O depoimento de Monique foi apresentado com as próprias palavras dela, entre aspas. Caso o produtor do texto fosse apresentar com as palavras dele, quais mudanças provavelmente faria? Por que elas seriam necessárias?

6a. O reaparecimento da cachorra Docinho, após 15 dias do seu desaparecimento e a 14 quilômetros de onde estava.

6b. Eu passava e a via acorrentada presa, sem comida, sem água.

6c. Na primeira substituição, o pronome é complemento do verbo, por isso foi empregado um pronome oblíquo; na segunda, é sujeito, por isso empregou-se um pronome reto.

6d. “Pegar ela”.

6e. O produtor do texto, provavelmente, eliminaria algumas repetições de “ela” e evitaria o desvio em relação à norma-padrão no uso do pronome. Essas mudanças seriam necessárias porque a forma de interação não é a mesma: na citação da fala, está sendo reproduzida a maneira como a pessoa se comunicou em uma situação menos formal e marcada pela emoção; já a reformulação do jornalista precisa ser formal, como nas demais partes do texto.

#### Dica de professor

No português coloquial, usado na comunicação falada do dia a dia, é comum que os pronomes *ele, ela, eles e elas* ocupem o lugar dos pronomes *o, a, os e as*. Assim, ouvimos “encontrou ele” em lugar de “encontrou-o”. Nas comunicações formais, essa troca deve ser evitada.

#### Investigue

O que é a posse responsável de um animal de estimação?

Investigue. Posse responsável de animais é o compromisso do tutor de preservar o bem-estar do animal.

125

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Verifique se os estudantes percebem que a formulação original cria uma estranha relação de consequência: a moça passava e, como resultado, a cadela ficava presa. Retome a ideia de que, na língua escrita, por haver maior tempo de planejamento e, portanto, mais oportunidade de reelaboração, não são esperadas construções com “saltos” lógicos.

**Dica de professor** – Sugerimos que anote na lousa um período como “*Deixaram ela em casa*” e peça aos estudantes que citem outras formulações semelhantes e anote mais uma ou duas. Em seguida, faça a análise sintática dos períodos para mostrar que o pronome *ela* exerce a função de complemento do verbo *deixaram* e pergunte a eles qual seria a forma validada pela norma-padrão. Reforce a importância de adequar a linguagem à situação de comunicação e explique que, de fato, nós, brasileiros, costumamos usar formulações como essas no dia a dia, mas que, nas comunicações formais, principalmente escritas, elas devem ser evitadas.

**Investigue** – Comente com os estudantes que preservar o bem-estar do animal significa garantir alimentação adequada, água limpa à vontade, local limpo e protegido do calor e do frio, espaço confortável (não confinamento), vacinação regular, cuidados gerais com a saúde e a higiene, afeto e atenção, entre outros.

Peça a um estudante voluntário que vá à lousa e anote as obrigações que definem a posse responsável de animais. Depois, pergunte aos estudantes se observam o cumprimento das regras na comunidade e o que poderia ser feito se percebessem que um animal sofre maus-tratos. É importante que eles indiquem que poderiam recorrer a adultos para pedir ajuda e encaminhar a denúncia ao órgão competente.

## E se a gente... conhecesse a poesia que circula em redes sociais?

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5 e 6.

CEL: 1, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 3, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP48, EF69LP53 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes são convidados a refletir sobre os textos poéticos que circulam nas redes sociais, principalmente aqueles que associam o texto verbal a imagens. Um dos objetivos é levá-los a constatar que a internet permite a muitas pessoas chegar até o público sem a intermediação de editoras, o que pode estimulá-los a desenvolver projetos autorais. Esse objetivo dialoga diretamente com a CEL 6.

**Questão 3** – Ouça várias respostas para verificar se os estudantes reconhecem a exploração da expressão *eu, líri(c)o* como referência à voz que fala no poema e sua aproximação com outra flor, o lírio, enquanto a figura feminina é associada ao girassol e, dadas as informações anteriores, valorizada como objeto de admiração e afeto.

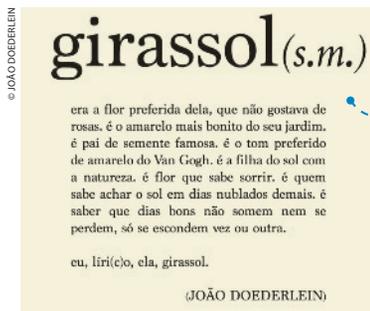
Mencione que não há uma leitura única do poema e proponha interpretá-lo de forma conjunta. Uma vez levantadas as considerações dos estudantes, anote-as na lousa e retorne ao texto para, com a participação deles, verificar se as propostas são pertinentes. Eles devem compreender que os poemas podem apresentar significados variados desde que verificáveis no próprio texto.

Peça a eles que observem o conjunto e a posição da expressão na composição, bem como a cor.

## E SE A GENTE...

### ... conhecesse a poesia que circula em redes sociais?

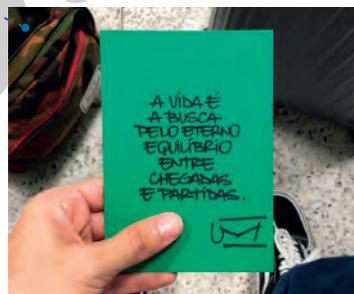
Os **textos poéticos** – poemas e minitextos que exploram recursos **típicos da poesia** – têm assumido novas formas com a internet, principalmente com as redes sociais. Há um grande número de pessoas que postam esses textos, muitas vezes acompanhados por imagens, para expressar sentimentos ou reflexões. Eles acabam circulando em diversas redes sociais e podem até mesmo extrapolar o mundo virtual quando são reunidos e publicados em livros impressos.



Reprodução da página do poeta João Doederlein que mostra o poema "girassol (s.m.)". Publicação de 2017.

1. O texto de Doederlein foi publicado em uma rede social normalmente acessada por computadores, *tablets* ou *smartphones*. Relacione a extensão desse texto e de outros textos semelhantes com essa forma de circulação.
2. O poema "girassol (s.m.)" reproduz a estrutura do gênero textual **verbete**. Apresente uma semelhança e uma diferença em relação a tal gênero.
3. Como você explicaria o trecho *eu, líri(c)o, ela, girassol*?

Os poemas produzidos para as redes sociais podem ser acompanhados por fotografias, como este de Pedro Henrique, que faz a página "Um cartão". Repare que a imagem das malas contribui para associar os termos *chegadas* e *partidas*, do poema, à ideia de viagem.



Reprodução da página do poeta Pedro Henrique que mostra um poema de sua autoria. Publicação de 2018.

Um exemplo de sucesso literário em redes sociais é o brasileiro João Doederlein, o AKAPoeta. Esse jovem acumula milhares de seguidores em uma rede social de compartilhamento de imagens e já publicou dois livros com a compilação de suas postagens mais populares. Conheça uma de suas obras e reflita sobre ela.

1. Os poemas publicados em redes sociais costumam ser curtos, para que possam caber na tela do *smartphone*, aparecer na *timeline* dos usuários e promover um tipo de leitura mais rápida e de fácil compreensão.

2. Sugestão: Semelhança: apresentação da classificação morfológica, seguida pela definição da palavra. Diferença: apresentação do objeto segundo uma perspectiva pessoal, uso do sentido figurado e de comparações e emprego de figuras de linguagem.

3. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

**Slam Poetry** são competições de poesia falada, em que o poeta tem até 3 minutos para se apresentar. Os assuntos podem ser variados, mas é muito comum tratarem de temas sociais. Você já ouviu algum poema *slam*? Se você fosse participar de uma competição de *slam*, que tema gostaria de abordar?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

**Fala aí!** – O gênero *slam* será estudado no 8º ano, mas é possível que alguns dos estudantes já tenham visto ou participado de batalhas poéticas de *slam*. Resgate em uma conversa coletiva as experiências prévias sobre o assunto. Oportunize maior repertório apresentando vídeos que possam dar conhecimento àqueles que nunca presenciaram esse tipo de expressão cultural. Sugestão: programa Manos e Minas, da TV Cultura.

O *slam* é um recurso artístico com características bem específicas, que foi incorporado pela juventude para expressar suas reflexões. Caso observe interesse pelo gênero, proponha um desafio com a intenção de exercitar o poema falado autoral. Os estudantes podem produzir individual ou coletivamente e, dependendo do número de interessados, pode ser organizada uma batalha, inclusive entre turmas.

## Orientações didáticas

A possibilidade de criar e compartilhar conteúdos abre diversos caminhos para a criatividade. Um dos “poetas virtuais” brasileiros que se tornou popular foi Pedro Gabriel, o criador da página “Eu me chamo Antônio”. Leia um de seus poemas.

Em sua rede social, o poeta explica que “Antônio é o personagem de um romance” e publica fotos com poemas escritos em pequenas folhas de papel ou em guardanapos.



© EU ME CHAMO ANTONIO

Reprodução de página do poeta Pedro Gabriel que mostra o poema. **Celular:** cela ou lar? Publicação de 2018.

4. O que esse poema critica? Como essa crítica é construída no texto?
5. O poema “Celular” propõe uma questão. Como você a responderia?

5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.



A associação de poemas com a linguagem não verbal não é uma prática nova, inventada pelos usuários de internet. Esse recurso foi muito explorado no começo do século XX, por exemplo, pelo poeta russo Vladimir Maiakovski, que, além das imagens, distorcia linhas e letras e fazia colagens, à época publicadas em livros. No Brasil, o movimento chamado de Concretismo também explorou recursos como os usados por Maiakovski. Veja o poema do escritor paulista Augusto de Campos.

Reprodução do poema **Amortemor**, de 1970, de Augusto de Campos.

6. Quais são as palavras presentes no último “verso” desse poema?  
6. Amor, temor e morte.
7. Como você interpreta a relação entre essas palavras?
8. De que maneira a imagem do triângulo preto contribui para reforçar essa relação entre as palavras presentes no último “verso”?  
8. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.
9. Apesar de ter sido publicado em uma época muito distante, o que esse poema tem em comum com as produções publicadas nas redes sociais atuais?  
9. A brevidade e a exploração da relação entre o sentido das palavras e imagens.

Poemas breves e impactantes, que se associam com imagens, não são uma novidade. Todavia, a possibilidade de serem publicados e compartilhados em redes sociais permite que circulem com muita rapidez e sejam utilizados pelos usuários para revelar também sentimentos e reflexões, sem esbarrar nos limites impostos pelo complexo mercado dos livros impressos.

4. O uso excessivo do celular. Para isso, desconstrói a palavra *celular*, sugerindo que seria composta de duas outras: *cela* e *lar*. Elas serviriam para indagar se esse aparelho tão presente na vida das pessoas funciona como “lar”, espaço com que o usuário tem mais familiaridade, acolhimento e aconchego, ou como “cela”, sugerindo uma prisão, por criar dependência. O texto é exposto na tela de um celular para sugerir esse apego ao aparelho.

7. Resposta pessoal. Uma interpretação possível é a sugestão de que o amor também envolve o temor ou medo de perder alguém.

**Questão 5** – Se julgar pertinente, abra uma discussão a respeito do tempo passado diante das telas de celulares. Pode-se explorar os aspectos vantajosos do dispositivo eletrônico, mas também a possível relação de dependência que pode ser desenvolvida com a dinâmica de uso atual.

**Questão 6** – No caso da poesia concreta, há imprecisão no uso do termo *verso*. Optamos por essa terminologia para facilitar a orientação dos estudantes.

**Questão 8** – Trata-se de uma leitura visual de alguma complexidade, que necessita ser provocada e desenvolvida. Ouça os estudantes, aproveite as informações e ajude-os a observar que o triângulo parte do vértice superior, sobre o qual está a palavra *amor*, e vai se alargando até associá-la com *morte* e *temor*. O desenho parece apontar para o “amor”, que paira sobre tudo, a despeito de sua base incluir também os demais componentes.

## Meu poema narrativo na prática

### BNCC em foco

CG: 3 e 4.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP53 e EF67LP31.

### Orientações didáticas

Nesta atividade, os estudantes vão produzir um poema narrativo e apresentá-lo em um sarau. Na introdução da **Leitura 1**, eles foram chamados a realizar uma leitura em voz alta condizente com o sentido que atribuíam ao poema “O espelho da entrada”. Retome essa atividade, reforce a ideia de que a maneira como o texto é lido também conduz o ouvinte a uma determinada interpretação e convide-os a empregar os recursos paralinguísticos e cinésicos intencionalmente para a obtenção de efeitos de sentido. Oriente-os a definir “o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima” (BNCC, p. 161). Este evento pode ser feito na própria sala de aula, durante o período letivo, ou em um momento especial. Se possível, crie um ambiente confortável, que estimule os estudantes a revelar o lado criativo deles.

**Sabia?** – Se quiser saber mais sobre os saraus no Brasil, leia a reportagem disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/curiosidades-literarias/voce-sabe-o-que-e-um-sarau>; acesso em: 14 abr. 2022. Você pode ler o texto para os estudantes e perguntar o que entenderam sobre a realização dos saraus no passado e no presente.

## Meu poema narrativo NA PRÁTICA

Agora é sua vez de produzir um poema narrativo. Assim como “bolo de laranja” (**Leitura 2**), seu texto vai retomar a memória de algum fato que o eu lírico e alguém próximo dele viveram juntos. Os poemas produzidos pela turma serão lidos em um sarau poético.

### Sabia?

O **sarau** é uma reunião de pessoas que desejam se expressar artisticamente declamando poemas, cantando ou interpretando pequenas cenas. É uma forma de manifestação cultural de muitos grupos sociais, hoje, principalmente de jovens.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu poema narrativo

Veja no quadro a seguir algumas orientações para sua produção.

#### Da teoria para a...

Em alguns poemas, o eu lírico dirige-se a alguém em particular, transformando o **leitor** em um **espectador dessa fala**.

Os poemas narrativos concentram-se em um **evento central**.

Os poemas narrativos mesclam a **linguagem poética** e os elementos do **texto narrativo**, como personagens.

Alguns poemas narrativos são **longos**, enquanto outros se desenvolvem em poucos **versos**.

#### ... prática

Com quem o eu lírico conversará: com o pai, uma prima, um amigo de infância, um professor etc.? A identidade desse interlocutor será revelada ou a referência se dará apenas por meio de pronomes (*ocê*, por exemplo)?

Qual evento o eu lírico recordará? Você pode basear-se em algum fato real ou criar algo bem diferente de sua realidade.

Quais ações vão compor seu texto? Onde elas vão se passar? Quanto tempo vão durar? Quem estará envolvido nelas? Lembre-se de que não é preciso dar todas as informações, apenas as que importam para o enredo.

Você organizará seus versos em quantas estrofes? Usará pontuação segundo as convenções gramaticais? Utilizará rimas? O uso do discurso direto para representar a fala de um personagem também é uma possibilidade no poema narrativo.

#### Elaborando meu poema narrativo

- 1 Apresente a situação inicial da narrativa. Veja se é interessante explicitar o lugar, como fez Konstantínos Kaváfis, ou marcar o tempo, como Alice Sant’Anna.
- 2 Inclua, de forma lógica, as ações que vão compor a situação narrada.
- 3 Construa o desfecho. Você pode optar por criar um fechamento para o que foi narrado ou por encerrar o poema em um momento de tensão, levando o leitor a imaginar o final da narrativa.
- 4 Procure explorar a sonoridade do texto usando, por exemplo, rimas.
- 5 Veja se é possível usar pronomes, sinônimos e hiperônimos para evitar repetições que tornem o texto monótono ou, ao contrário, se alguma repetição poderia criar um efeito de sentido interessante.
- 6 Dê um título a seu poema.

128

## Revisando meu poema narrativo

Faça uma boa revisão de seu texto para verificar se não houve deslizes na concordância e na pontuação, caso tenha optado por usá-la.

Observe também se não há erros de ortografia, principalmente nas palavras que costumam nos confundir. Por exemplo, o som /z/ pode ser escrito com a letra **z** (*beleza*), com a letra **s** (*casa*) e com a letra **x** (*exato*). Se ouvimos um poema, não percebemos o equívoco; inclusive, podemos rimar *fiz* e *quis* porque o som final é o mesmo. Mas, na versão escrita, é preciso atenção.

### MOMENTO DE REESCREVER

## Avaliando meu poema narrativo

O poema será avaliado em duplas. Troque seu caderno com o de um colega e, considerando estas perguntas, comentem as produções.

A	O poema narra uma sequência de ações?
B	O leitor consegue imaginar um contexto (onde e quando ocorreram as ações e quanto tempo duraram)?
C	É possível saber o que as pessoas envolvidas nas ações sentiram?
D	A narrativa conta com um final coerente?
E	O texto explorou a sonoridade ou outro recurso expressivo?
F	O título é coerente com o poema?

## Reescrevendo meu poema narrativo

- 1 Considere os comentários de seu colega e faça as alterações no texto que julgar necessárias para torná-lo mais interessante.
- 2 Dê atenção à linguagem, aprimorando os versos, e escreva a nova versão do poema.

### MOMENTO DE APRESENTAR

## Apresentando meu poema narrativo em um sarau

- 1 O sarau pode ser realizado durante o horário de aula ou em uma atividade especial. Preparem o espaço para que fique confortável; se for na sala de aula, afastem as carteiras e as cadeiras e espalhem colchonetes ou almofadas no chão.
- 2 Vocês podem optar por, em lugar de ler o poema narrativo que prepararam, fazer uma breve apresentação teatral (uma cena dramática, uma mímica etc.) ou tocar e cantar algo. Uma ideia interessante é musicar, em conjunto, alguns dos poemas narrativos.

Há algumas dicas que ajudam na escrita de palavras com som /z/. Veja.

- Escrevemos com **z** substantivos derivados de adjetivos, como *esperteza*.
- Usamos **s** depois de ditongos, como *lousa*, e no sufixo **-oso**, que significa “cheio de”: *cremoso*.
- Empregamos **x** em palavras nas quais ele venha depois da letra **e** e seja seguido de vogal, como *exame*.

### Dica de professor

Pratiquem a leitura do poema antes da apresentação. Definem o ritmo, a entonação e as pausas. Leiam em voz alta, pronunciando as palavras com nitidez, pois uma boa leitura valoriza o poema e o torna mais significativo para o público.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3 e 10.

Habilidades: EF67LP08, EF67LP27 e EF67LP31.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com cartazes artísticos produzidos por *designers* gráficos. As atividades de leitura conduzirão à observação de recursos visuais, como cores/tonalidades e definição de figura/fundo. Além disso, eles serão convidados a produzir um poema multimodal, associando o poema narrativo produzido em **Meu poema narrativo na prática** a imagens, estáticas ou em movimento, e sons.

Esta seção abre espaço para um trabalho interdisciplinar com Arte. Se isso for possível, promova duas reuniões com o professor desse componente curricular para organizar as etapas propostas. O professor de Arte pode propor uma análise mais técnica dos elementos gráficos dos cartazes artísticos e contribuir de maneira mais eficaz no momento da produção. Caso ele não possa participar, procure, ao menos, mostrar a ele os cartazes e pedir que o oriente sobre os aspectos importantes de *design* gráfico. Lembramos que a BNCC recomenda fortemente a promoção de experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos e que, em consonância com documentos oficiais anteriores, alarga o foco do trabalho do professor de Língua Portuguesa, quando nos propõe competências partilhadas com outros componentes curriculares da área de Linguagens, e define, como parte das competências específicas, a leitura, a escuta e a produção de textos multissemióticos. Comente com os estudantes que o filme **O Mágico de Oz** é um *clássico*, isto é, uma obra que se mantém relevante ao longo dos anos, sendo conhecida por várias gerações, que acabam, a cada momento, descobrindo nela novos sentidos e ideias.

## Conversa com arte

Neste capítulo, você conheceu os poemas narrativos e descobriu que é possível contar uma história de forma sintética. A seguir, verá que não é só com palavras que isso pode acontecer.

### Etapa 1 Analisando cartazes artísticos

O *designer* estadunidense Christian Jackson contou histórias muito conhecidas utilizando pouquíssimos elementos gráficos, como é possível observar neste cartaz inspirado em um filme estadunidense bem antigo: **O Mágico de Oz**, lançado em 1939.

O diretor desse filme, Victor Fleming, baseou-se em um popular livro infantil do mesmo nome, publicado em 1900 por L. Frank Baum. Talvez você conheça os personagens Espantalho, Leão Covarde, Dorothy e Homem de Lata por ter visto adaptações em livros infantis, desenhos animados, entre outras produções.

Reprodução do cartaz *The Wizard of Oz (O Mágico de Oz)*, do *designer* Christian Jackson.



Agora, veja esta cena do filme, volte a observar o cartaz de Christian Jackson e participe da discussão proposta por seu professor com base nas perguntas a seguir.



Reprodução de cena do filme **O Mágico de Oz**, dirigido por Victor Fleming. EUA, 1939. Da esquerda para a direita, os personagens Espantalho, Homem de Lata, Dorothy e Leão Covarde.

130

### Biblioteca do professor

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nesta obra, Calvino propõe algumas respostas às perguntas: "O que é um clássico?" e "Por que lê-lo?". Segundo o autor, os clássicos são obras que servem para entendermos "quem somos" e "aonde chegamos".

1. Faça uma pesquisa sobre o filme **O Mágico de Oz**. Escreva no caderno um resumo do enredo, sem contar seu desfecho, e cite os personagens principais.
2. Os elementos vistos no cartaz de Christian Jackson remetem aos personagens da obra.
  - a) Por que tais elementos foram escolhidos para representar, respectivamente, o Homem de Lata, o Espantalho e o Leão Covarde?
  - b) O elemento que representa o Leão Covarde é o que possui um sentido menos explícito. Como você faria para que ele indicasse claramente o desejo do personagem?
  - c) Observe agora a organização dos elementos. Algum deles ganha mais destaque? Justifique sua resposta.
  - d) Descreva o fundo da imagem e explique o efeito obtido por meio dele.
3. Das afirmações a seguir, quais você acha que estabelecem relações pertinentes entre os poemas narrativos estudados neste capítulo e o cartaz de Christian Jackson? Copie-as no caderno.
  - I. Tanto os poemas quanto o cartaz de Jackson utilizam poucos elementos para contar uma história.
  - II. Tanto os poemas quanto o cartaz de Jackson revelam preocupação com a forma de expressar as ideias.
  - III. Tanto os poemas quanto o cartaz de Jackson são obras críticas.
4. Observe este outro cartaz de Jackson. Há semelhança entre a proposta do cartaz inspirado em **O Mágico de Oz** e esta? Explique sua resposta.



Reprodução do cartaz *Pinocchio* (Pinóquio), de Christian Jackson.

Você acabou de ver o trabalho de um artista visual que utiliza seus cartazes para recontar filmes ou contos de fadas conhecidos do público. A seguir, vai conhecer outro *designer* que também produz cartazes artísticos.

## Orientações didáticas

**Etapa 1 – Questão 1** – Comente com os estudantes que a produção solicitada nessa questão é uma sinopse, isto é, uma síntese de uma obra. Na sinopse, não são apresentadas opiniões ou interpretações, diferentemente da resenha, um gênero que eles estudarão ainda neste volume.

**Questão 2a** – Alguns estudantes poderão defender, acertadamente, que o fato de o focinho ser um coração invertido e “farpado” sugeriria que o Leão Covarde se tornou mais imponente e corajoso.

1. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2a. O primeiro desenho indica o desejo do Homem de Lata de encontrar um coração para tornar-se humano; a lâmpada remete ao cérebro almejado pelo Espantalho para tornar-se um ser pensante; o último desenho é o focinho do Leão Covarde.

2b. Resposta pessoal. Os estudantes devem propor um desenho, símbolo ou imagem que ilustre a coragem almejada pelo Leão Covarde.

2c. Não. Os elementos são colocados lado a lado, com espaço uniforme entre eles.

2d. O fundo tem cor única, um tom de verde que se aproxima do marrom, e, por ser discreto, coloca toda a ênfase nos elementos escolhidos para representar os personagens.

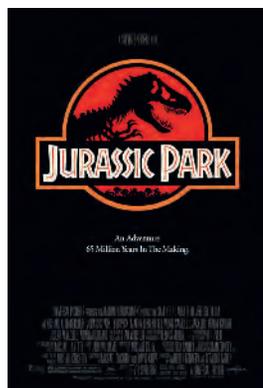
3. As afirmações I e II estão corretas.

4. Sim, há semelhança. Também no cartaz sobre a história de Pinóquio, o artista colocou, sobre um fundo neutro, um elemento único, capaz de identificar o texto original. No caso, retratou o nariz do boneco de madeira, que cresce conforme são ditas mentiras.

## Orientações didáticas

**Etapa 2 – Item 2** – Se não for possível fazer a atividade usando um *software* ou aplicativo de edição de vídeo, oriente os estudantes a transformar o poema em uma pintura, colagem, fotomontagem ou até escultura. Em todas as situações alternativas, eles também poderão fazer as apresentações de suas criações e realizar da mesma maneira a etapa de escolha do vídeo preferido da turma.

O *designer* gráfico australiano Peter Majarich iniciou um projeto em que se dispôs a recriar um cartaz de filme por dia durante um ano. Veja o cartaz original usado para a divulgação do filme **Jurassic Park** e o recriado por Majarich.



Reprodução do cartaz original do filme **Jurassic Park**.



Reprodução do cartaz recriado por Peter Majarich.

5. Você conhece o roteiro do filme **Jurassic Park**? Que relação há entre ele e a maneira como foi representado o dinossauro nesse cartaz de Majarich?
6. **Jurassic Park** é um filme de aventura. Como a ideia de algo perigoso e excitante foi sugerida no cartaz recriado?
7. Como a mesma ideia de tensão foi sugerida pelas cores no cartaz original de divulgação?
8. Em qual dos cartazes há o efeito de profundidade? Como ele foi obtido?
9. O cartaz produzido por Majarich poderia ser usado para divulgar o filme, caso este não fosse conhecido do público? Por quê?

### **Etapa 2** Produzindo um poema em vídeo

Na etapa anterior, você analisou cartazes artísticos que fazem um uso apurado de recursos visuais e de sua articulação com a linguagem verbal. Neste capítulo, também entrou em contato com poemas que exploram elementos visuais, como os de Augusto de Campos e de Pedro Gabriel.

Agora, você e mais três colegas serão responsáveis por elaborar uma apresentação em vídeo de um poema narrativo, usando diferentes recursos: texto verbal escrito, lido ou declamado, fotografias, figuras geométricas, fundo musical etc.

1. Releiam os poemas “O espelho da entrada” e “bolo de laranja” e ouçam a leitura dos poemas produzidos pelos integrantes do grupo na seção **Meu poema narrativo na prática**. Vocês devem escolher um dos poemas.
2. Pesquisem, em fontes confiáveis da internet, um *software* gratuito de edição de vídeo e baixem no computador. Também existem bons aplicativos de celular para essa função.

5. O filme tem como ideia central o fato de um parque ter sido concebido para hospedar dinossauros recriados a partir de experiências genéticas, mas, por uma falha de segurança, os dinossauros escapam e colocam em risco os visitantes do parque. O cartaz recriado remete à ideia de que não é possível controlar os dinossauros.

6. A ideia foi sugerida pela figura do dinossauro, que atravessa o cartaz e parece incontrolado, pronto para atacar.

7. O predomínio do preto em contraste com o vermelho, fazendo a sombra do dinossauro, sugere tensão, de suspense.

8. No cartaz de Majarich, há efeito de profundidade, conseguido graças à posição da cabeça do dinossauro e ao papel rasgado, que cria um espaço entre fundo e frente.

9. O cartaz do *designer* não contém o nome completo do filme, que foi destruído pela intervenção do dinossauro. Para entendê-lo, é preciso ter conhecimento prévio.

- 3 Seleccionem imagens previamente. Elas deverão conversar com aquilo que diz o texto. Vocês podem utilizar fotografias disponíveis na mídia ou produzir as próprias, criar fotomontagens, usar desenhos ou colagens, incorporar trechos de vídeos etc. Evitem ser literais. A ideia de que as pessoas foram rudes, no poema de Alice Sant'Anna, pode ser mostrada, por exemplo, com uma flor no centro de uma roda de cubos de gelo.
- 4 Escolham também, caso achem interessante, uma trilha sonora ou efeitos que possam ser associados à sequência de imagens.
- 5 Reúnam-se para a criação do vídeo. Uma sugestão é produzir o projeto antes, em papel, para organizar as ideias. Vocês podem usar diferentes folhas para fazer simulações do conteúdo de cada cena. Quando o projeto estiver pronto, efetivem o planejamento no aplicativo ou *software* escolhido.
- 6 Pensem nos tipos de letra que usarão caso decidam que o poema ou alguns de seus versos e palavras aparecerão escritos. Suas cores, tamanhos e formatos também comunicam ideias. Garantam, ainda, que o texto fique legível.
- 7 Julguem se é interessante, para o projeto, gravar a leitura expressiva ou a declamação do poema.
- 8 Organizem com seu professor a melhor maneira de encaminhar os vídeos para postagem no *blog* da turma. Convidem quem assistir a comentar!

### **Etapa 3** Elegendo o vídeo preferido

Agora, os grupos vão conhecer e apreciar as obras dos colegas e eleger o vídeo preferido da turma.

Neste momento, vocês não serão apenas criadores de conteúdo digital; serão também críticos.

- 1 Antes do dia combinado para a exibição, elaborem uma pauta de avaliação. Que critérios devem ser considerados para uma boa análise dos vídeos? Vocês podem, por exemplo, analisar o tipo de letra usado considerando dois aspectos: a legibilidade e a construção de efeitos de sentido.
- 2 Produzam um formulário com essa pauta, deixando espaço para a escrita de suas justificativas. Vocês precisarão delas quando forem justificar a escolha feita.
- 3 Se possível, façam cópias do formulário ou numerem os itens dele para que vocês possam organizar as anotações em folhas do caderno.
- 4 Após a exibição dos vídeos, reúnam-se com seu grupo para avaliar as produções dos colegas e eleger a que consideram mais interessante. Usem as anotações feitas no formulário.
- 5 Escolham um dos integrantes para apresentar à turma a crítica produzida por vocês. Será preciso analisar todas as obras brevemente e justificar a preferência por uma delas.

#### **É lógico!**

Para elaborar a pauta de avaliação, vocês vão abstrair, ou seja, vão selecionar, entre os muitos critérios que servem à avaliação de obras artísticas, apenas aqueles que são relevantes para julgar um poema em vídeo.

#### **Dica de professor**

A crítica é um exercício de exame e avaliação minuciosa de uma produção artística ou literária. Ela inclui tanto o apontamento de falhas quanto o destaque de virtudes e, quando bem-feita, ajuda quem a recebe a melhorar sua produção.

## **Orientações didáticas**

**Etapa 3** – Caso a turma seja formada por um número elevado de estudantes, considere a possibilidade de fazer grupos maiores de modo a viabilizar a etapa de exibição e avaliação dos vídeos.

Planeje uma aula para apresentação dos vídeos e reunião dos grupos para discussão. Na aula seguinte, cada um dos grupos deve indicar qual foi o vídeo favorito e justificar sua escolha, fazendo uma análise breve de todos os vídeos produzidos. Esse momento envolve: 1. a elaboração oral da argumentação; 2. o aproveitamento das anotações feitas nos formulários, que evidenciam o uso de critérios de análise; 3. o exercício da empatia, uma vez que as avaliações devem conter falas assertivas, elogios necessários à motivação de todos e críticas construtivas.

**É lógico!** – Auxilie os estudantes na definição dos critérios. Eles podem, por exemplo, avaliar a coerência entre o ritmo da música escolhida e os efeitos pretendidos pelo poema; a qualidade da declamação ou leitura expressiva; a coerência da sequência de imagens etc.

## Biblioteca cultural em expansão

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 6.

CEL: 2 e 5.

CELP: 8 e 9.

Habilidades: EF69LP46 e EF69LP49.

### Orientações didáticas

Oriente os estudantes a formar grupos e escolher uma obra que esteja em conexão com as outras sugeridas nesta seção. Eles devem considerar que a trilha indica obras que tratam de temas do cotidiano. As dicas deverão ser redigidas conforme o estilo das apresentadas. Depois, elas serão lidas para os demais colegas e justificadas oralmente. Veja se alguma obra despertou o interesse da turma e, se for possível, exiba o vídeo ou tente conseguir um ou mais exemplares para rodiziar entre os estudantes.

**As crônicas de Fiorella** – Essa obra faz parte do acervo do PNLD Literário de 2020. Verifique se ela está disponível na biblioteca da escola e sugira aos estudantes que a leiam.

## Biblioteca cultural em expansão

Veja algumas sugestões de livros e vídeo que mostram como pessoas e personagens vivem algumas experiências. Você pode realizar a leitura integral dos livros ou assistir ao vídeo e compartilhar suas impressões com os colegas.

**Dobradura**, de Alice Sant'Anna. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

#### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer mais poemas dessa escritora que faz poesia com temas e situações bem comuns. O livro de Alice é habitado por personagens como Marcelina, que não pratica esgrima, e Françoise, que visita um café francês.

**A cor do invisível**, de Mario Quintana. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2012.

#### Por que devo ler esse livro?

Para entrar no sedutor universo poético de um escritor gaúcho que nos revela que a vida pode se apresentar de modo novo a cada momento. Muitos jovens passam a gostar mais de poesia ao conhecer as obras do autor.

**As crônicas de Fiorella**, de Vanessa Luísa M. Levandowsk. São Paulo: Saraiva, 2019.

#### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer as crônicas que contam o dia a dia de uma garota de 13 anos. Fiorella vive as inquietações da adolescência, lidando com as responsabilidades que vêm junto com o crescimento.

**Mario Quintana**, de MultiRio. Em: Canal MultiRio, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yKXQaEubOC0>. Acesso em: 22 jul. 2022.

#### Por que devo assistir a esse vídeo?

Para conhecer alguns fatos da vida de Mario Quintana e o início de sua carreira como escritor.

Qual seria sua contribuição para esse conjunto de sugestões?

Escreva uma dica bem bacana para compartilhar com seus colegas de turma.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/  
ARQUIVO DA EDITORA

## Opinar com consistência

Como saber se um filme, livro, *game*, álbum musical vai nos agradar? Neste capítulo, falaremos desse tipo de decisão.

### E SE A GENTE...

#### ... opinasse sobre esta HQ?

Conheça parte da HQ **Astronauta: Magnetar**. Parece interessante?



## CAPÍTULO 5

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### E se a gente... opinasse sobre esta HQ?

#### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 4.

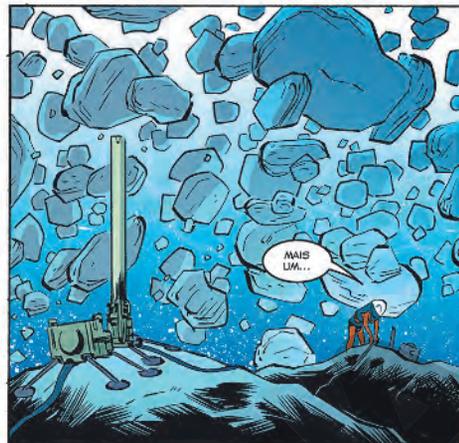
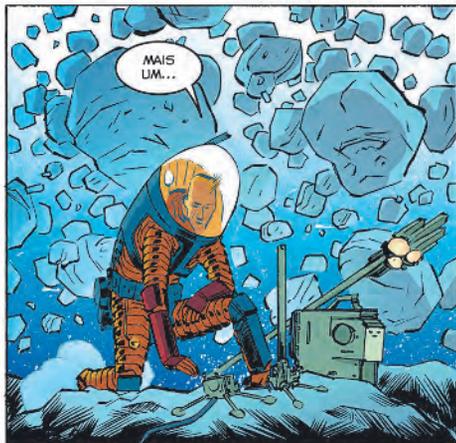
CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7 e 9.

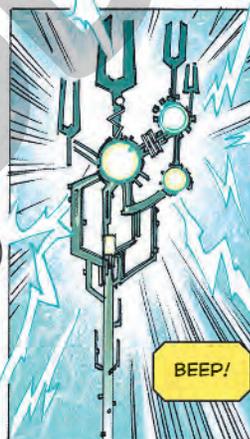
Habilidades: EF69LP06, EF69LP45, EF69LP46 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

O objetivo desta seção é que os estudantes façam uma análise apreciativa de uma HQ, valendo-se de critérios e de procedimentos que já dominam. Adiante, eles lerão uma resenha crítica escrita e assistirão a uma resenha em vídeo sobre a mesma obra. É nossa intenção didática chamar a atenção dos estudantes para alguns dos primeiros movimentos que fazemos ao construir uma opinião.



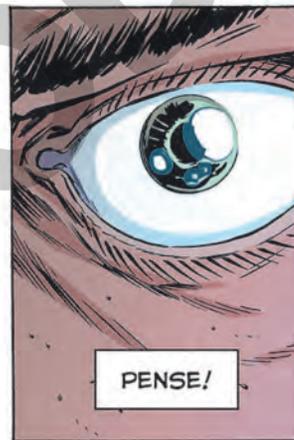
© MAURICIO DE SOUSA EDITORA LTDA.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



AS LEITURAS APONTAM QUE VOCÊ ESTÁ BEM NO CAMINHO DE UMA DESCARGA MORTAL!



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Convide os estudantes a realizar a leitura da HQ de maneira individual e bastante atenta, a fim de levantar dados e construir sua argumentação, que deverá ser escrita no caderno. Essa é uma experiência introdutória ao estudo de textos opinativos, como a resenha crítica.

**Questão 2** – Ao compartilharem os textos que escreveram, os estudantes têm a oportunidade de conhecer outros recursos para elaboração de um texto opinativo.

Proporcione um momento de conversa coletiva para que essas observações sejam compartilhadas. Convide estudantes que manifestaram opiniões divergentes das dos demais para expor seu posicionamento. É interessante que notem que, sendo individuais e particulares, as apreciações costumam evidenciar divergências. Considerando o conjunto de opiniões, peça aos estudantes para concluírem se houve boa aceitação da obra. Pergunte, por fim, se há, na turma, fãs de HQs e de ficção científica. Eles podem falar do tipo de obra que costumam ler e comparar com a HQ **Astronauta: Magnetar**. É uma oportunidade para realizar a exposição de interesses e o reconhecimento de afinidades.

**Sabia?** – Comente com os estudantes que **Astronauta: Magnetar** é a primeira produção do projeto Graphic MSP, dos estúdios do cartunista brasileiro Maurício de Sousa. O projeto propõe que as histórias dos personagens desse cartunista sejam recontadas por artistas nacionais consagrados, que imprimem a elas os seus estilos próprios.



BEYRUTH, Danilo; PETER, Cris. **Astronauta: Magnetar**. São Paulo: Graphic MSP, 2012. p. 16-19.

1. Produza em seu caderno um comentário opinativo sobre essa história em quadrinhos, deixando claro se você se interessou ou não por ela. Escreva as suas primeiras impressões, considerando o texto verbal, as imagens, as cores, o formato dos quadrinhos e outros detalhes que chamaram a sua atenção. **1 e 2. Ver comentário nas Orientações didáticas.**
2. Seguindo a orientação do professor, troque seu comentário com mais três colegas. A ideia é que vocês comparem as impressões. Será que, de maneira geral, elas são próximas? Ou algum colega registrou opinião divergente da dos demais?

138

## Sabia?

Você já viu o personagem Astronauta nas revistas da Turma da Mônica? Ele foi criado por Maurício de Sousa em 1963, dois anos após Yuri Gagarin, astronauta soviético, fazer o primeiro voo espacial da história.

O personagem era um fazendeiro, mas, por se chamar Astronauta Pereira, foi levado, por engano, para viagens espaciais. No começo, ele não estava preparado para as aventuras em foguetes e em outros planetas, mas, por ser bastante inteligente e habilidoso, logo se habituou à nova vida, embora se sinta solitário durante as expedições.



Personagem Astronauta, da Turma da Mônica.

## Leitura RESENHA CRÍTICA

Você pôde ler parte da HQ **Astronauta: Magnetar**. Foi o suficiente para saber se ela é realmente interessante? Você conseguiu decidir se valeria a pena dedicar seu tempo à leitura completa?

Existem textos que são escritos justamente para auxiliar o leitor na escolha de livros, espetáculos teatrais, *games*, filmes, álbuns musicais etc. O texto a seguir foi produzido com esse objetivo.

### Resenha: “Astronauta – Magnetar” de Danilo Beyruth e Cris Peter

Enquanto faz a pesquisa de um **magnetar**, o Astronauta acaba se envolvendo em um acidente que acaba destruindo a sua nave. Ele vai precisar de toda a sua perseverança e conhecimentos para sobreviver ao fato de ter se tornado um **náufrago no espaço**.



Reprodução de quadro da HQ **Astronauta: Magnetar**.

#### Sinopse:

O Astronauta, personagem que **singra** o espaço sideral sozinho em sua nave há anos, visita uma galáxia distante para estudar um magnetar, uma estrela de **nêutrons** que possui um campo magnético estimado em 1 bilhão de **teslas**. Mas ele comete um erro que pode custar sua vida. Agora, com a nave danificada e sem comunicação, ele está “náufrago no espaço” e precisa encontrar uma forma de escapar antes de ser derrotado pela insanidade que insiste em tomar sua mente. E a saída pode estar em aliar a tecnologia aos ensinamentos de seu velho avô, há tanto tempo falecido.

■ **Magnetar:** tipo de estrela que apresenta forte campo magnético.

■ **Singra:** navega, percorre.

■ **Nêutrons:** partículas que fazem parte dos átomos, que formam tudo o que existe ao nosso redor.

■ **Tesla:** unidade de medida usada para indicar magnetismo, ou seja, a capacidade de atrair ou afastar outros corpos.

139

#### Continuação

Após finalizar a leitura, proponha uma conversa sobre as impressões iniciais acerca de como o resenhista escreve. É interessante que os estudantes percebam que o autor do texto conhece bem HQs e ficção científica e escreve para um público que, aparentemente, também domina esse universo. Ainda assim, parte significativa do que explica é bastante acessível.

Pergunte aos estudantes se, na opinião deles, o texto cumpriu sua função de orientar a escolha do leitor quanto a ler ou não **Astronauta: Magnetar**. Questione, por fim, os estudantes que não mostraram interesse pela HQ: caso tivessem lido antes a resenha, ela teria feito com que eles entrassem em contato com a HQ?

O objetivo da conversa pós-leitura é destacar alguns elementos do gênero e manter os estudantes conectados com a sequência didática.

## Leitura

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6, 7 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP16, EF69LP17, EF69LP45, EF67LP05, EF67LP06, EF67LP07 e EF07LP14.

### Orientações didáticas

Existem diversos tipos de resenha (informativa, acadêmica etc.), mas, em geral, o termo *resenha* refere-se à resenha crítica. Observamos que os textos do gênero descrevem e avaliam objetos artísticos. A seleção deles, na coleção, não tem o objetivo de propaganda.

A resenha de **Astronauta: Magnetar** emprega termos e expressões que não são familiares aos estudantes. Sabemos que alguns deles poderão ter dificuldade para lidar com textos que representem um desafio em relação às suas experiências anteriores de leitura, mas entendemos que é necessário criar situações de enfrentamento da dificuldade para que possam encontrar procedimentos de leitura adequados à situação e tornar-se mais receptivos a um universo maior de textos.

Sugerimos que a resenha seja lida em partes: título, linha fina e sinopse; parágrafos 1 a 3; parágrafos 4 a 7. A leitura pode ser individual, com apresentação de paráfrase, feita por um ou mais estudantes, no final de cada parte. Pergunte aos estudantes se estão compreendendo o texto e se o glossário está sendo suficiente para explicar as palavras que não conhecem. Caso indiquem que não compreendem as explicações ou que há outras palavras desconhecidas, solicite ajuda de outros estudantes, que podem expor os significados, bem como suas estratégias para descobri-los. Explique a eles que nem sempre todas as informações de um texto são compreendidas em uma primeira leitura e que alguns textos são mais desafiantes por seu vocabulário, tema ou extensão. É preciso aprender a enfrentá-los.

Continua

## Orientações didáticas

*Easter egg*, expressão utilizada no primeiro parágrafo, pode ser uma referência a outra produção (por exemplo, uma imagem de um filme que aparece ao fundo em uma cena de outro filme), ou uma mensagem secreta em um jogo, que só é revelada depois que o usuário digitar algum código, entre outras possibilidades. Esse termo vem da tradição estadunidense da caça aos ovos, em que as famílias escondem os ovos de Páscoa das crianças e incentivam-nas a procurá-los, às vezes criando pistas a serem desvendadas. Em plataformas de vídeos, é possível encontrar alguns que mostram esse recurso em animações. Verifique a possibilidade de assistirem juntos a alguns deles.

Apesar de esta ser a quarta **Graphic** MSP que eu leio, cronologicamente ela foi a primeira. E eu demorei um pouco para pegá-la porque sou um enorme fã de ficção científica. Vários colegas tinham me dito que Astronauta era uma das melhores *graphics* da série por conta do roteiro de Danilo Beyruth. Me preocupei com o fato de ir a uma HQ com muito **hype** e acabar me decepcionando ou esperando mais do que ela poderia prometer. Deixei o **hype** **arrefecer** e então finalmente peguei para ler. E não me arrependi nem um pouco. A narrativa de Beyruth entrega para o leitor tudo o que alguém que curte **scifi** poderia esperar: altas ideias, uma narrativa tensa e pequenos **easter eggs** colocados aqui ou ali. Terminei a história bastante satisfeito.

A narrativa é bem simples e direta e nos coloca ao lado do Astronauta, que está explorando um magnetar, um fenômeno espacial nunca antes visto por um explorador. Algo que é derivado de uma estrela de nêutrons. Ele pousa sua nave em um dos asteroides de gelo maiores e começa a posicionar instrumentos de medição por vários locais de forma a obter leituras e realizar pesquisas. Só que a estrutura instável do magnetar faz com que esta seja uma missão arriscada. E, em algo imprevisto pelo Astronauta, um enorme **menir** cai em cima de sua nave, danificando-a de forma fatal. Sem nave, sem ter como entrar em contato com alguma missão de resgate, o Astronauta vai precisar de todas as suas forças para sobreviver em um ambiente hostil.

Quem gosta de exploração espacial vai ter um prato cheio com esse quadrinho. É importante destacar que a história é bem fácil de ser compreendida e mesmo os altos conceitos são bem explicados ao longo da história. O leitor não se sente perdido sendo que mesmo quem não é fã do gênero pode gostar do que está sendo lido. Fora que essa é uma narrativa bastante humana que vai se debruçar sobre sentimentos de solidão e saudade diante de um homem que abandonou várias coisas na Terra para se dedicar a uma vida no espaço. Mais do que explorar lugares inacreditáveis, vamos analisar o quanto a relação com outras pessoas é importante para manter nossos pés no chão. Não se deixem levar por todo o pano de fundo de ficção científica; é uma história sobre sentimentos, sobre o quanto algumas pessoas preenchem um vácuo em nossos corações. Tem alguns momentos desesperadores da história em que nos perguntamos se o Astronauta vai conseguir sair ileso de toda essa experiência. A narrativa de Beyruth consegue nos deixar sempre nos nossos calcanhares e desejando virar a página para saber o que irá acontecer a seguir.

A arte [a seguir] mostra um pouco do que podemos esperar na HQ. A arte do Beyruth é bem polida e ele consegue nos ilustrar um personagem expressivo e que demonstra seus sentimentos através

**Graphic**: redução da expressão em inglês *graphic novel*, usada para designar uma história em quadrinhos com narrativa mais longa.

**Hype**: termo em inglês que significa "moda", usado como gíria para se referir a algo que está em alta, fazendo sucesso.

**Scifi**: abreviação de *science fiction*, expressão em inglês que significa "ficção científica".

**Easter eggs**: expressão em inglês que, em tradução literal, significa "ovos de Páscoa", sendo bastante utilizada no mundo dos jogos, séries, filmes etc., para se referir a algo que está parcialmente oculto em algumas cenas.

**Arrefecer**: esfriar, ficar mais brando.

**Menir**: monumento de pedra em formato alongado.

de seus gestos, expressões faciais e corporais e de sua interação com o ambiente. Se estou falando do *design* do personagem, que faz jus à criação de Mauricio de Sousa, preciso comentar também sobre o cenário que ele cria. É absolutamente insano, repleto de tudo aquilo que um fã de ficção científica saliva por ver. Ele conseguiu criar algumas cenas lindíssimas com explosões de asteroides, os mistérios do espaço ou até mesmo quando ele começa a imaginar coisas em sua mente. Algumas das *splash pages* apresentadas são inacreditáveis e atestam a qualidade da **pena** de Beyruth.

Gostei também da quadrinização do artista que varia bastante por toda a história. Em momentos mais calmos ele emprega a quadrinização tradicional com 5 a 8 quadros, mas quando ele precisa apresentar alguma cena mais insana, ele não se arroga de empregar quadrinizações exóticas ou experimentalismos. Um exemplo bem legal é quando ele demonstra a passagem do tempo para o Astronauta quando ele se vê sem saída. Ele cria uma rotina diária de 9 quadros, cada uma com uma ação. Inicialmente essa sequência se desdobra em uma página inteira. Aos poucos ele vai reduzindo essa cena para que caibam mais delas em uma página. Isso até ele criar todo um **mosaico** com repetições **ad infinitum** dessa rotina. O efeito disso é nos mostrar algo tedioso e monótono, demonstrando a decadência do personagem à medida que ele percebe o quanto essa rotina parece não ter fim.

A colorização da Cris Peter também está lindíssima. Ela conseguiu colocar vivacidade nas cenas criadas por Beyruth. O emprego de uma **palheta** focada no azul, no rosa e no amarelo ajudou a dar um grau ainda maior de insanidade ao que está sendo apresentado em cena. Só que a cena que mais me agradou e que mostra a potência das cores da Cris Peter é uma que se passa na mente do Astronauta.

*Splash pages*: expressão em inglês do universo das histórias em quadrinhos usada para se referir a cenas que ocupam uma página inteira.



Reprodução de quadro da HQ **Astronauta: Magnetar**.

• **Pena**: traço do desenhista.

• **Mosaico**: construção de obra de arte com pequenas peças.

• **Ad infinitum**: expressão em latim que significa "indefinidamente", "sem fim" ou "sem limite".

• **Palheta**: conjunto de cores utilizadas por um artista.

## Orientações didáticas

Ao utilizar o verbo *arrogar-se*, no quinto parágrafo do texto, o autor provavelmente pretendia exprimir que o quadrinista Danilo Beyruth não se furtou de “empregar quadrinizações exóticas ou experimentalismos”, enfrentando e tomando para si o desafio. *Arrogar-se*, por sua vez, significa “tomar como seu”, “atribuir a si”.

São quatro quadros em **widescreen** em uma **splash page** que nos apresenta o Astronauta perseguindo uma pessoa. A cada quadro, ele aparece mais próximo do seu objetivo. O uso da cor rosa dá um ar de abstração necessária para compreendermos que aquilo não se passa no mundo real, mas no subconsciente de um personagem afetado por tudo aquilo que está acontecendo ao seu redor.

**Widescreen:** palavra em inglês para indicar uma imagem panorâmica, larga.

[...]

Consegui me divertir bastante com **Astronauta – Magnetar** e realmente foi uma das melhores Graphic MSP que eu li. Principalmente por eu ser fã de ficção científica e de o autor ter pirado bastante nas cenas e nos conceitos. Mas, muito mais do que ser uma história que explora o espaço e seus fenômenos maravilhosos, esta é a história de um homem que está há muito tempo longe de seus **pares**. E ele começa a se questionar se esta foi uma escolha certa e o que ele precisou sacrificar para poder alcançar os seus objetivos. Sem falar nas cores insanas empregadas pela Cris Peter.



Reprodução de quadro da HQ **Astronauta: Magnetar**.

VINICIUS, Paulo. Resenha: "Astronauta – Magnetar" de Danilo Beyruth e Cris Peter. **Ficções humanas:** compartilhando o amor pela leitura. [S. l.], [201-]. Disponível em: [www.ficcoeshumanas.com.br/post/resenha-astronauta-magnetar-de-danilo-beyruth-e-cris-peter](http://www.ficcoeshumanas.com.br/post/resenha-astronauta-magnetar-de-danilo-beyruth-e-cris-peter). Acesso em: 4 abr. 2022.

⋮ **Pares:** semelhantes.

## DESVENDANDO O TEXTO

- O texto apresenta ao leitor informações sobre a HQ **Astronauta: Magnetar**. Com base na leitura feita, responda ao que se pede.
  - Caracterize o protagonista da HQ. **1a. Trata-se de um astronauta que viaja sozinho em missões intergalácticas.**
  - Qual é o problema que ele enfrenta e em torno do qual se constrói o enredo? **1b. O personagem tem sua nave destruída e precisa encontrar uma maneira de se salvar.**
  - Na linha fina, que aparece após o título, o personagem é definido como um *náufrago*. O que há em comum entre ele e um *náufrago*?
  - Na sinopse, afirma-se que o personagem precisa lutar para não ser "derrotado pela insanidade que insiste em tomar sua mente". Que condição do personagem é descrita nesse trecho?
  - No segundo parágrafo, a palavra *hostil* é usada para descrever o ambiente. O que você imagina, estimulado por essa palavra?
- A resenha destaca o fato de que a narrativa não foca apenas o universo da ficção científica, mas principalmente questões humanas. Releia, a seguir, um trecho do terceiro parágrafo.

**1c.** A palavra *náufrago* refere-se a uma vítima de acidente com embarcação, o que remete à situação vivida pelo Astronauta.

**1d.** O trecho sugere que a solidão e a situação perigosa perturbam o personagem e estão provocando desespero e loucura.

**1e.** Resposta pessoal. É possível que os estudantes associem a palavra a um lugar ruim, perigoso, que coloca a vida do personagem em risco.

[...] O leitor não se sente perdido sendo que mesmo quem não é fã do gênero pode gostar do que está sendo lido. Fora que essa é uma narrativa bastante humana que vai se debruçar sobre sentimentos de solidão e saudade diante de um homem que abandonou várias coisas na Terra para se dedicar a uma vida no espaço. Mais do que explorar lugares inacreditáveis, vamos analisar o quanto a relação com outras pessoas é importante para manter nossos pés no chão. Não se deixem levar por todo o pano de fundo de ficção científica; é uma história sobre sentimentos, sobre o quanto algumas pessoas preenchem um vácuo em nossos corações. [...]

- a) Segundo o resenhista, que sentimentos humanos estão em destaque na história? **2a. A solidão e a saudade.**
- b) Que expressão usada pelo resenhista para comparar o universo da ficção científica e as relações humanas mostra que a HQ privilegia o segundo?
- 3.** Além de abordar o enredo, o resenhista analisa os recursos visuais da HQ.
  - a) Segundo o autor, a arte de Danilo Beyruth é “polida”. Qual das palavras a seguir tem sentido equivalente a “polida”: *correta, cortês, refinada* ou *linda*?
  - b) Para ele, o que torna a representação do personagem “polida”?
  - c) O autor afirma que o cenário está “repleto de tudo aquilo que um fã de ficção científica saliva por ver”. Que palavra do trecho foi usada com sentido conotativo? Que palavra ou expressão de valor denotativo poderia substituí-la?
  - d) Muitas HQs são produzidas por um conjunto de profissionais. Além de Danilo Beyruth, que outro profissional participou dessa produção? Descreva sua função e a avaliação que recebeu do resenhista.
- 4.** Analise a relação do resenhista com o leitor.
  - a) Transcreva as marcas de primeira pessoa presentes no primeiro parágrafo.
  - b) Na sua opinião, que efeito é produzido pelo uso da primeira pessoa?
  - c) Releia atentamente o último parágrafo. Algumas palavras sugerem que o autor se dirige, principalmente, a um público jovem. Identifique-as.

## COMO FUNCIONA UMA RESENHA CRÍTICA?

Refleta um pouco mais sobre a resenha que você leu.

- 1.** As resenhas costumam ser escritas por conhecedores de um segmento cultural (literatura, *games*, teatro etc.).
  - a) A análise dos recursos visuais, que se estende do quarto ao sexto parágrafo, focaliza alguns elementos bem específicos. O que o resenhista analisa?
  - b) Se alguém não habituado com o universo do gênero HQ e da ficção científica lesse a resenha, poderia ter dificuldade para compreender o texto? Justifique sua resposta.

de haver palavras e expressões mais específicas no primeiro parágrafo, o restante da resenha apresenta o contexto da obra e traz linguagem mais acessível, permitindo boa compreensão por parte de outros leitores. É possível que alguns trechos sejam mais direcionados a um público-alvo no qual o resenhista se encaixa.

**2b.** A expressão *mais do que*.

**3a.** *Refinada.*

**3b.** O autor afirma que o personagem é expressivo e que seus sentimentos são percebidos por meio dos gestos, expressões faciais e corporais e de sua interação com o ambiente.

**3c.** *Saliva. Anseia, deseja muito.*

**3d.** *Cris Peter é a profissional responsável pela colorização, ou seja, pela aplicação de cores no desenho feito por Danilo. Segundo o resenhista, o trabalho dela não apenas contribui para a beleza como também ajuda a construir o sentido da narrativa. Suas cores ajudam, por exemplo, a distinguir momentos de vida real de outros que se passam na mente do personagem.*

**4a.** *Pronomes: eu, me; formas verbais: leio, demorei, sou, preocupe-se, deixei, peguei, arrependi, terminei.*

**4b.** *Cria-se certa proximidade ou familiaridade entre o autor da resenha, que se expõe, e o leitor.*

**4c.** *Pirado e insanas.*

**1a.** O resenhista analisa tecnicamente as ilustrações, a quadrinização e a colorização.

**1b.** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes confirmem a possibilidade de o leitor ter dificuldade principalmente por causa das informações e do vocabulário técnicos, específicos do universo das HQs e da ficção científica, ainda que a maior parte do texto seja acessível. Apesar

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 3d** – Reforce a informação de que as produções de HQs podem resultar de trabalho setorizado: roteiro, desenho, colorização e letreiramento. Mencione que colorista é uma profissão.

**Questão 4b** – Comente com os estudantes que o uso da primeira pessoa reflete a intenção do crítico resenhista de buscar a confiança do leitor.

**Como funciona uma resenha crítica? – Questão 1a** – Aproveite a questão para reforçar que todos esses elementos são recursos da linguagem visual. Texto verbal, desenho, cor, traços e outros elementos constroem, de modo articulado, o sentido do texto.

## Orientações didáticas

**Questão 2a** – Peça aos estudantes que localizem na resenha outras evidências que mostrem que o autor gostou da HQ e recomenda sua leitura. Eles podem indicar “O leitor não se sente perdido sendo que mesmo quem não é fã do gênero pode gostar do que está sendo lido.” e “Consegui me divertir bastante com **Astronauta – Magnetar** e realmente foi uma das melhores Graphic MSP que eu li.”.

**Questão 3** – A intenção desta atividade é trazer a reflexão sobre o conteúdo do texto, a maneira como foi desenvolvido e a forma como se mantém coerente e coeso. Espera-se que os estudantes reconheçam que os diferentes temas e contextos são tratados por blocos, construindo assim uma sequência textual eficiente. Solicite a mais de um estudante que apresente suas respostas para que seja possível comparar soluções.

**Fala aí!** – É interessante que os estudantes observem que a classificação em forma de ícone permite economia de tempo, mas recorrer unicamente a ela pode privar o leitor de uma obra da qual poderia gostar. Pergunte a eles se lembram de algum filme ou álbum musical que tenha recebido uma crítica positiva ou negativa da qual eles discordaram.

2b. O resenhista relatou que temia acreditar nas opiniões favoráveis à HQ porque é um grande admirador da ficção científica e não queria se decepcionar, mas a obra o satisfaz plenamente.

2. O gênero resenha prevê que o autor do texto explicita uma opinião.
  - a) Qual expressão usada no primeiro parágrafo revela a opinião do resenhista sobre **Astronauta: Magnetar**? 2a. *Bastante satisfeito.*
  - b) O resenhista apresenta uma experiência pessoal com o objetivo de valorizar a obra. Explique essa ideia com base no primeiro parágrafo.
  - c) A opinião do resenhista foi sustentada com argumentos objetivos? Explique sua resposta.
  - d) Os dados apresentados na resenha são suficientes para que você decida entre ler ou não ler a HQ? Justifique sua resposta.
3. Para organizar a exposição do conteúdo, algumas resenhas são divididas em partes, com subtítulos.
  - a) Proponha uma divisão do texto em blocos, considerando o conteúdo desenvolvido nos parágrafos.
  - b) Sugira títulos coerentes com cada uma das partes.
4. No início do texto há uma sinopse, que também é um gênero textual que contribui para a seleção de obras. Que diferença você identificou entre a sinopse e a resenha?
5. Alguns sites e blogs que publicam resenhas trazem classificações em forma de ícones, geralmente usando a nota de um a cinco, conforme aumenta a qualidade. Veja a avaliação sobre a HQ **Astronauta: Magnetar**, feita por Paulo Vinicius, que consta na resenha lida.



Reprodução da avaliação do resenhista Paulo Vinicius sobre a HQ **Astronauta: Magnetar**.

Você acha que a avaliação é coerente com o que foi expresso na resenha? Justifique sua resposta.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **resenha crítica** tem como objetivo orientar o leitor quanto à decisão de conhecer ou não um objeto cultural: filme, exposição, livro, *game*, *show*, série, álbum musical etc. As resenhas, geralmente escritas por especialistas ou conhecedores de determinado segmento, expõem o conteúdo do objeto cultural, comparam-no com outras produções do mesmo gênero (cinema, música, literatura etc.), avaliam sua qualidade e argumentam para sustentar a opinião emitida.

Quando feitas para divulgação em publicações especializadas, que contam com um público iniciado naquela área cultural, as resenhas podem empregar vocabulário técnico e análises aprofundadas. Quando escritas para um público heterogêneo, oferecem linguagem e descrições mais acessíveis.

2c. Sim. Existe uma análise atenta do conteúdo da HQ, que destaca a boa articulação da aventura com temas ligados às questões humanas, e dos aspectos técnicos, como as ilustrações, as cores e a quadrinização.

2d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a resenha é bastante detalhada, abordando vários aspectos da obra, o que permitiria ao leitor decidir se deseja ou não conhecê-la.

3a. Sugestão: Parágrafos 1 a 3; 4 a 6; 7.

3b. Sugestão: Parágrafos 1 a 3: Aventura e reflexão; 4 a 6: Visual em sintonia com a história; 7: Conclusão: por que vale a pena ler essa *graphic novel*.

4. Sugestão: A sinopse se concentra em apresentar o enredo, sem analisá-lo, enquanto a resenha é mais abrangente: analisa o enredo e a linguagem visual, apresentando explicitamente uma opinião sobre eles.

### Fala aí!

Alguns leitores usam a classificação para decidir se lerão ou não a resenha e, por consequência, se conhecerão ou não o objeto cultural de que trata. Quais são as vantagens e as desvantagens de proceder assim?

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

5. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa dos estudantes, tendo em vista que os três aspectos analisados – arte, personagens e enredo – mereceram muitos elogios, o que justifica a nota máxima.

## Textos em CONVERSA

Além das resenhas escritas, existem as resenhas orais, apresentadas em programas de televisão, rádio e canais de vídeos da internet.

Leia a transcrição de parte de uma resenha oral que também fala de **Astronauta: Magnetar**. Ela foi divulgada em um *vlog*. Observe como a linguagem pode ser diferente daquela apresentada no texto escrito.

*Hello*, pessoal, tudo bem com vocês? Eu sou a Laíse Lima [...] e hoje a gente vai falar sobre **Astronauta: Magnetar** e **Astronauta: Singularidade**. É isso aí, os dois volumes de Danilo Beyruth do selo Graphic MSP, que recriam a história do nosso astronauta de roupa e nave de bolinha [...].

[Laíse lê.]

“Mundos opostos, diria um **neófito**, o de um navegador e o de um astronauta. Oceanos vastos, de movimentos **intérminos**, mas finitos e agarrados pela gravidade a um pequeno planeta curiosamente dotado de vida, eis o hábitat dos **nautas** que viajam por mar. Ao contrário, o dos viajantes do espaço, mais que vasto ou desconhecido, mostra-se infinito e livre de atrito e gravidade. No entanto, seguramente, a experiência do pleno isolamento em ambos não será diferente.”

Esse texto que vocês ouviram é do Amyr Klink, navegador e escritor, e tá aqui no **Astronauta: Magnetar**, na sinopse dele. **Astronauta: Magnetar** e **Astronauta: Singularidade** são dois volumes do selo Graphic MSP que recontam ou recriam a história do nosso tão conhecido Astronauta, criada pelo Mauricio de Sousa.

Essa releitura do Astronauta teve a sua história e a sua arte feita pelo Danilo Beyruth. Danilo Beyruth é um publicitário paulista e quadrinista conhecido pelos seus trabalhos em **Necronauta** e **São Jorge**. Sua arte é única e bem característica, daquele tipo de arte que agrada qualquer um. As cores maravilhosas dessas duas edições foram feitas pela Cris Peter, muito conhecida também pelo seu trabalho em **Casanova** e **Fundação Futuro**.

Mas antes da gente falar da recriação do Astronauta do Danilo Beyruth, vamos falar do nosso Astronauta. É, o nosso astronauta de roupa de bolinha e nave de bolinha.

• **Neófito**: principiante, aprendiz.

• **Intérminos**: intermináveis.

• **Nautas**: navegantes.



Reprodução de quadro do vídeo, em que Laíse mostra a capa dos volumes **Astronauta: Magnetar** e **Astronauta: Singularidade**.



Reprodução de quadro do vídeo, no qual aparece o Astronauta Pereira, personagem da Turma da Mônica.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP19 e EF67LP05.

### Orientações didáticas

O objetivo desta seção é oferecer aos estudantes a oportunidade de analisar uma resenha produzida para um *vlog*. É importante que eles assistam ao vídeo para que possam perceber como as linguagens se articulam. Se possível, exiba do início até 5 min 25 s. Observe que a questão 7 vai explorar alguns dos elementos da oralidade; se não for possível o acesso ao vídeo na escola ou como tarefa de casa, dispense-a.

Oriente os estudantes a fazer comentários sobre o ritmo da fala, a nitidez da pronúncia, a altura da voz, a gesticulação e as expressões faciais durante a exibição do vídeo. Eles podem levantar a mão caso queiram fazer algum comentário. Como os estudantes já realizaram, em **Leitura**, uma análise de resenha com propostas de interpretação e reflexão sobre o gênero, aproveite essa oportunidade para pedir que as atividades dessa seção sejam feitas individualmente. Ela pode, assim, servir de ferramenta de avaliação processual para a verificação da competência leitora e compreensão dos elementos do gênero.

Com relação ao terceiro parágrafo do texto, se achar conveniente, comente que a resenhista se confunde: ela mostra a quarta capa, mas a identifica equivocadamente como sinopse. Adiante, usa o termo correto. Peça aos estudantes que diferenciem os dois gêneros. Eles devem dizer que a sinopse traz uma síntese do objeto cultural, com a finalidade de auxiliar o apreciador a decidir se quer conhecê-lo mais a fundo ou não, enquanto o texto de quarta capa de livros pode fazer uma breve apresentação da obra, contando sempre com uma avaliação positiva que visa instigar o leitor a lê-la. O gênero sinopse foi visto em **Leitura**; talvez o gênero quarta capa não seja familiar.

Astronauta Pereira, integrante da Brasa (Brasileiros Astronautas), foi criado pelo Maurício de Sousa em 1963. No início ele aparecia em tirinhas, no **Diário de São Paulo**, em páginas coloridas dominicais. Antes mesmo do Brasil sonhar em ter um astronauta, o nosso querido Marcos Pontes, o nosso astronauta dos quadrinhos já navegava pelo espaço, solitário, em busca de novas descobertas.

E é exatamente o tema “solidão” que o Danilo Beyruth trabalhou em **Astronauta: Magnetar**. Em **Astronauta: Magnetar**, o nosso herói tem a missão de pesquisar um corpo celeste chamado magnetar. Imagina o Sol... gigantesco... mais do que gigantesco... comprimido em uma massa minúscula... para o tamanho dele, é claro. Essa massa maciça, com escudo, semelhante ao escudo de um diamante, é carregada de radiação e de um campo magnético monstruoso. O Astronauta sai nessa missão em pesquisa do magnetar, que é mais ou menos isso aqui... [Laise mostra a imagem a seguir.] Olha que cor maravilhosa que a Cris Peter deu à arte fantástica do Danilo Beyruth!

E lá, por causa do campo magnético e da radiação encontrada nesse corpo celeste, ele perde a comunicação, há uma interferência na nave e na comunicação da nave, ele perde a comunicação com a base aqui na Terra. Como se não bastasse essa interferência na comunicação, ele ter que se virar por conta própria, um asteroide acaba caindo perto da nave dele e acaba destruindo a nave do Astronauta e aí, além de ter que pesquisar o magnetar sozinho, ele vai ter que lutar pela própria sobrevivência, sozinho no espaço, como um náufrago. Por isso, a sinopse do navegador Amyr Klink na contracapa do livro.

E é exatamente esse tema da solidão que o Danilo Beyruth vai trabalhar aqui, um tema que já é explorado nas histórias do Maurício de Sousa, só que lá na história do Maurício de Sousa ele é carregado de humor, então a história fica um tanto quanto mais leve. Aqui o Danilo Beyruth deixa um pouco esse humor de lado justamente pra trazer a emoção e o sofrimento que o Astronauta passa, como um náufrago no meio do espaço, no meio do nada, tentando sobreviver. Cê tem ideia do que é passar cinco meses no meio do espaço, sem comunicação nenhuma com ninguém, tendo que lutar pela sobrevivência e lutar pela sua sanidade também?

Essa história do Astronauta é carregada de emoção, e a gente sente na pele, como se fosse o próprio Astronauta, o sofrimento que ele está sentindo sozinho, isolado lá no espaço. O enredo é fantástico... Depois que o Astronauta fica sozinho, a gente começa a ver os pensamentos dele e o que ele tenta fazer para preservar a sua sanidade mental.

É uma história que não agradou tanto a algumas pessoas por não ter tanta ação, a história é um pouco mais parada. Em compensação a história é carregada de emoção, carregada de sentido de vida, de busca por quem o Astronauta é e por que que ele precisa sobreviver.



Reprodução de quadro do vídeo, em que Laise mostra a imagem colorida por Cris Peter.

DOBRADINHA: Astronauta Magnetar e Astronauta Singularidade – Graphic MSP. 2015. Publicado pelo canal Oficinas Lúdicas – Laise Lima. Transcrição do vídeo do início a 0 min 17 s e 0 min 55 s a 5 min 25 s. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qmZ1\\_XzKQYo](https://www.youtube.com/watch?v=qmZ1_XzKQYo). Acesso em: 28 maio 2022.

1. Sugestão: Hello, *É isso aí, ter que se virar, tá e Cê (está e você, respectivamente).*

2a. Tanto o navegador quanto o astronauta são solitários em suas missões rumo ao desconhecido.

2b. Laíse retoma o trecho após explicar que Astronauta ficou preso e sem comunicação com a base na Terra, o que evidencia um paralelo entre a situação do personagem e a de um naufrago.

1. Laíse conversa com os espectadores de maneira descontrainda. Transcreva algumas marcas de informalidade.
2. Logo no início do vídeo, Laíse lê parte da quarta capa da HQ, escrita por Amyr Klink, famoso navegador brasileiro.
  - a) Que relação Amyr Klink estabelece entre um navegador e um astronauta?
  - b) A citação desse trecho faz parte da estratégia de Laíse para estruturar sua resenha. Em que momento ela retoma o trecho e por que é um momento adequado para a retomada?
3. Sabemos que o protagonista de **Astronauta: Magnetar** é uma releitura de Astronauta Pereira, de Mauricio de Sousa.
  - a) Que elementos de Astronauta Pereira permanecem em **Magnetar**?  
*3a. Ambos são solitários, estão há anos no espaço e dependem apenas de si para resolver problemas.*
  - b) Apesar de Danilo Beyruth ter usado o Astronauta da Turma da Mônica como referência, a HQ não se parece com as histórias de Mauricio de Sousa. Que diferenças são evidenciadas na resenha de Laíse?
  - c) A resenhista apresenta uma justificativa para a falta de humor na HQ de Beyruth. Qual é essa justificativa?
4. A vlogueira analisa a recepção da obra.
  - a) Embora a recomende, Laíse reconhece que ela não alcança todos os públicos. O que ela diz sobre isso?
  - b) Que argumento ela usa para refutar essa opinião?
5. Na seção **Leitura**, você leu a resenha de Paulo Vinicius sobre a mesma obra.
  - a) Há semelhanças entre as resenhas lidas? Justifique sua resposta.
  - b) Os trechos lidos não focam os mesmos aspectos. Aponte diferenças.  
*6b. Laíse faz referência ao espectador (vocês), bem como aponta e mostra a obra.*
  - c) Os dois resenhistas expressam uma apreciação positiva da obra. Comprove essa afirmação com um exemplo de cada texto.  
*6c. Ela aponta na direção das fotos que aparecem na tela.*
6. Assista ao trecho do vídeo que corresponde à transcrição.
  - a) A apresentação do texto de Amyr Klink diferencia-se bastante das demais partes. Comente algumas dessas diferenças.
  - b) Observe o trecho que aparece logo após o final da citação do texto de Klink. Que recursos usados por Laíse sugerem que ela está conversando descontraidamente com o leitor?
  - c) A resenhista também interage com o material que escolheu mostrar. Além de manusear os livros, o que mais ela faz?
  - d) Preste atenção à maneira como Laíse pronuncia a frase "Olha que cor maravilhosa que a Cris Peter deu à arte fantástica do Danilo Beyruth". Que recurso usa para enfatizar o conteúdo verbal?

3b. O personagem de Beyruth tem características emocionais mais profundas, não vive situações carregadas de humor como o personagem original nem tem os mesmos traços.

3c. Para Laíse, a falta de humor contribui para o texto ser mais emotivo e expressar o sofrimento vivido pelo Astronauta.

4a. Ela comenta que algumas pessoas consideraram a obra muito monótona, com pouca ação.

4b. A resenhista menciona que o objetivo da obra era lidar mais com o mundo interno, os sentimentos.

5a. Sim. Os dois resenhistas apresentam o enredo da obra e a articulação entre a aventura vivida pelo personagem e questões humanas.

5b. Paulo Vinicius detalha elementos visuais da HQ e destaca a relação com a ficção científica. Laíse Lima, por sua vez, menciona outras obras de Danilo Beyruth e Cris Peter e faz comparações entre o protagonista e o personagem que o inspirou.

5c. Sugestão: Paulo Vinicius: "uma das melhores Graphic MSP que eu li"; Laíse: "O enredo é fantástico...".

6a. O trecho é lido, e não falado, em ritmo mais lento, enquanto se mostra um trecho de vídeo com imagens de mar e som de ondas, o que não aparece nas demais partes.

6d. Laíse pronuncia a frase de modo mais lento, se comparado ao ritmo usado até então.

#### Fala aí!

Você teve a oportunidade de conhecer duas resenhas sobre **Astronauta: Magnetar**. Alguma delas mudou sua primeira impressão sobre a obra?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

147

## Orientações didáticas

**Questão 3b** – Ajude os estudantes a observar que Laíse não fala da mudança nos traços, já esperada porque a obra é uma releitura, com a estilização do personagem. No entanto, ao mostrar a imagem do personagem de Mauricio de Sousa e reforçar a ideia de que usa "roupa de bolinha", chama a atenção para a diferença em relação ao personagem de Beyruth, apresentado em outras imagens.

**Questão 5b** – Em relação aos elementos visuais que compõem a HQ, Paulo Vinicius trata da quadrinização e do uso das cores, descrevendo-os com detalhes e associando-os a algumas passagens da narrativa. Já Laíse Lima toca brevemente na colorização feita por Cris Peter.

Explique aos estudantes que a resposta que estão construindo leva em conta apenas o trecho que, por motivos didáticos, foi oferecido para leitura, portanto não permite comparações justas sobre a completude ou a escolha das informações.

Destaque que, ao usar o pronome *você* e olhar para a tela, Laíse age como se estivesse interagindo frente a frente com o leitor.

**Fala aí!** – Essa resposta depende da experiência pessoal dos estudantes. Alguns deles podem ter gostado de saber que se relaciona com a ficção científica, mas o mesmo fator pode afastar outros leitores. A referência à ausência de humor e a um tom mais introspectivo também pode levar a reações diferentes. O importante é que os estudantes consigam mobilizar informações que obtiveram durante o estudo das resenhas.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 4, 6, 8 e 9.  
 CEL: 1 e 2.  
 CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.  
**Habilidades:** EF69LP03, EF69LP05, EF67LP32, EF67LP36, EF07LP08, EF07LP09, EF07LP10, EF07LP12, EF07LP13 e EF07LP14.

**Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo**

- Advérbio.
- Adjunto adverbial.

**Orientações didáticas**

Nesta seção, as atividades têm como objetivo levar os estudantes a perceber o valor semântico de advérbios e adjuntos adverbiais e a maneira como podem acrescentar informações às ideias expressas por verbos, adjetivos, advérbios e mesmo orações inteiras. Mostram, ainda, como, além dos advérbios, grupos nominais podem exercer a função de adjuntos adverbiais.

Destacamos, como foco de reflexão, o mecanismo de modalização, um dos responsáveis por indicar a apreciação ideológica sobre o conteúdo expresso ou as posições implícitas ou assumidas em textos diversos. A identificação de verbos e de adjetivos é um conhecimento prévio necessário para que os estudantes percebam mais facilmente como os advérbios atuam. O estudo do predicado verbal, no Capítulo 3, ajudará a analisar a constituição da oração, necessária para a melhor compreensão da função dos adjuntos adverbiais.

Algumas palavras e expressões, como *aliás*, *ou melhor*, *inclusive* e *por exemplo*, têm sido classificadas como “palavras denotativas”. Esse nome tem origem no **Manual de análise: léxica e linguística**, do professor José Oiticica, que chamou atenção para um conjunto de palavras inclassificáveis no quadro tradicional. A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) não usa o termo, mas acrescenta a seguinte nota ao item que trata dos advérbios: “Certas palavras, por não se poderem enquadrar entre os advérbios, terão classificação à parte. São palavras

Continua

**Falando sobre a NOSSA LÍNGUA**

**Advérbio e adjunto adverbial**

Como você já sabe, as resenhas descrevem e avaliam objetos culturais. Nesse processo, são usadas palavras e expressões que marcam o ponto de vista do falante em relação àquilo que escreve ou fala. Nesta seção, conheceremos uma das classes de palavras responsáveis por essa marcação e por outras funções.

**COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO**

Releia um trecho da resenha que Paulo Vinicius produziu a respeito da HQ **Astronauta: Magnetar**.

[...] Se estou falando do *design* do personagem que faz jus à criação de Mauricio de Sousa, preciso comentar também sobre o cenário que ele cria. É absolutamente insano, repleto de tudo aquilo que um fã de ficção científica saliva por ver. Ele conseguiu criar algumas cenas lindíssimas com explosões de asteroides, os mistérios do espaço ou até mesmo quando ele começa a imaginar coisas em sua mente. Algumas das *splash pages* apresentadas são inacreditáveis e atestam a qualidade da pena de Beyruth.

1. Segundo o resenhista, a “pena” de Beyruth, ou seja, seu modo de desenhar, tem grande qualidade. Qual palavra é usada para caracterizar positivamente o cenário? O que ela significa no contexto?
2. Para qualificar *cenas*, o resenhista empregou o termo *lindíssimas*. Que recurso indica que a qualidade aparece em grau elevado?
3. O resenhista considera que certas cenas (as *splash pages*) são “inacreditáveis”. É correto afirmar que, para ele, essas cenas não são convincentes? Justifique sua resposta.

1. A palavra é *insano*, gíria que significa “muito legal”.
2. A terminação (sufixo) *-íssimas* intensifica o sentido do adjetivo.
3. Não. *Inacreditável* não tem o significado de “falso”, “não convincente”. O termo significa “extraordinário”, “fora do comum”.

As palavras que você examinou ao responder às questões revelam uma avaliação ou apreciação feita pelo resenhista. De alguma forma, todas elas, pelo seu significado, sugerem um valor positivo acentuado, mas, no caso de *insano*, o resenhista reforçou o sentido da palavra empregando junto dela o termo *absolutamente*. Essa palavra que modifica o sentido do adjetivo, acentuando-o, é um **advérbio**.

Releia, agora, parte do texto que Amyr Klink escreveu para a quarta capa da HQ **Astronauta: Magnetar**, prestando atenção nas palavras destacadas em negrito.

“Mundos opostos, diria um neófito, o de um navegador e o de um astronauta. Oceanos vastos, de movimentos intérminos, mas finitos e agarrados pela gravidade a um pequeno planeta **curiosamente** dotado de vida, eis o hábitat dos nautas que viajam por mar. Ao contrário, o dos viajantes do espaço, mais que vasto ou desconhecido, mostra-se infinito e livre de atrito e gravidade. No entanto, **seguramente**, a experiência do pleno isolamento em ambos não será diferente.”



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

**148**

**Continuação**

que denotam exclusão, inclusão, situação, designação, retificação, realce, afetividade etc.”, disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=ngbras>, acesso em: 9 abr. 2020. Nesta obra, intencionalmente, optamos por não apresentar essa classificação, mas as palavras desse grupo e seu emprego são explorados nas atividades de leitura e sugeridos como recursos a serem aproveitados nas atividades de produção textual.

**Questão 1** – Retome com os estudantes a ideia de adequação linguística. Eles devem observar que o autor fez uso de uma gíria comum ao grupo de leitores ao qual parece se dirigir, jovens adultos (como já foi visto no estudo da resenha).

**Questão 3** – Retome com os estudantes o valor de negação do prefixo *in-*.



## Classificação dos advérbios

Como você pôde observar, os advérbios expressam diferentes circunstâncias. Veja um quadro com exemplos de advérbios e de locuções adverbiais (conjuntos de palavras que funcionam como advérbio).

	Exemplos	
	Advérbios	Locuções adverbiais
Tempo	ontem, hoje, amanhã, sempre, antes, depois, já, ainda, jamais, nunca, raramente, inicialmente	à noite, de manhã, de vez em quando, em breve, às vezes, hoje em dia
Lugar	aqui, ali, lá, aí, longe, fora, abaixo, acima, além, atrás, através, dentro, junto, perto	à direita, à esquerda, de longe, por fora, em cima, por baixo, a distância, ao lado
Intensidade	bastante, bem, demais, muito, pouco, meio, completamente, apenas, menos, mais	por completo, em excesso, de muito, em demasia
Afirmação	sim, certamente, realmente, decerto, seguramente	com certeza, sem dúvida, de fato
Negação	não, nem, nunca, tampouco	de modo nenhum, de forma alguma, de jeito nenhum
Dúvida	possivelmente, provavelmente, talvez, porventura	_____
Modo	assim, depressa, bem, devagar, pior, melhor, mal e quase todos os terminados em <b>-mente</b> : velozmente, suavemente, tranquilamente, curiosamente	à toa, à vontade, às pressas, a pé, às escondidas, por acaso, de cor

Alguns advérbios são empregados em orações interrogativas diretas e em orações interrogativas indiretas e, por isso, são chamados de **advérbios interrogativos**. Veja.

**Onde** fica a prefeitura desta cidade?

Meus pais perguntaram **quando** ficará pronto meu histórico escolar.

**Por que** a vacinação de cães foi cancelada?

Gostaria de saber **como** acessar o resultado do exame.

Os adjetivos podem funcionar como advérbios e modificar um verbo. Veja.

Ouvimos um **som** baixo. → O adjetivo caracteriza o substantivo.

Aquele professor **falava** baixo. → O adjetivo acrescenta a ideia de modo à ação expressa pelo verbo, funcionando como advérbio.

### Desafio da linguagem

Na linguagem coloquial, costumamos usar alguns advérbios na forma diminutiva, com a função de intensificação. Tente criar um exemplo.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: Eu entro na escola **cedinho**. Ele entrou no quarto **devagarinho**. Espero que você faça isso **depressinha**.



## Orientações didáticas

**Investigando mais** – Sugerimos que as atividades sejam produzidas em três etapas: questões 1 a 3; 4 e 5; 6. O primeiro bloco pode ser feito individualmente para que os estudantes trabalhem a localização de informações expressas por advérbios e os efeitos produzidos por seu uso no texto. A correção lhe permitirá observar eventuais dificuldades da turma, sobretudo em relação ao significado específico de determinados advérbios. As questões do segundo bloco podem ser realizadas em duplas: elas acrescentam ao trabalho anterior a revisão de alguns tópicos de análise sintática que vêm sendo apresentados desde o Capítulo 3. A correção deve ser feita focando essa revisão. A questão 6 pode ser usada de duas maneiras: como atividade de consolidação ou como avaliação, uma vez que seus tópicos permitem observar tanto o domínio de conteúdo relativo à análise sintática como à capacidade de mobilizá-lo no processo de construção do sentido do texto. Caso use como avaliação, sugerimos o tratamento das notas por questão, de modo a verificar quais conteúdos e habilidades precisam ser mais trabalhados.

**Questão 1b** – Embora seja possível, pelo contexto, identificar o lugar a que se referem algumas das formas verbais (*tenho voltado*, por exemplo), ele não deve ser citado porque não está no período e, por isso, não se liga sintaticamente à forma verbal destacada. Explique isso aos estudantes.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Leia um trecho do diário de uma adolescente que viveu em Diamantina (MG) no final do século XIX.

#### Segunda-feira, 20 de novembro

Hoje tive uma alegria enorme depois de uma semana de raiva. Vovó está passando uns dias na casa de tio Geraldo, que adoeceu. Eu tenho que ir todo dia tomar-lhe a bênção. Se falhar um dia que seja, o céu vem abaixo.

Estou com umas botinas cheias de pregos, que têm ferido o pé e não me deixam andar direito. Fui à casa de meu tio mancando. Vovó ficou incomodada e só falando naquilo, tomou as botinas e mandou bater os pregos, mas não melhoraram. Eu tenho voltado todos os dias mesmo assim. Que poderia fazer? Vovó sempre incomodada e meus primos ricos sempre a falarem: “É só para a senhora ficar com pena e lhe dar outra, vovó!”.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 105-106.

- a) O diário de Helena destaca a relação da jovem com sua avó. O que se pode deduzir dessa relação?
- b) No gênero textual diário, costuma-se informar quando e onde ocorreram as ações relatadas. Copie o quadro a seguir no caderno e preencha-o com os adjuntos adverbiais de tempo e de lugar ligados às formas verbais transcritas.

Formas verbais	Adjuntos adverbiais	
	Tempo	Lugar
tive		
tenho que ir		
fui... mancando		
tenho voltado		
falarem		

- c) Quais outros adjuntos adverbiais de tempo estão presentes no trecho e são bastante típicos do gênero diário?
- d) Foi reproduzido apenas o começo dessa página de diário. Como você imagina a continuidade do relato? Que elemento do texto é uma pista para sua dedução?



#### Biblioteca cultural

Como pensava uma menina no final do século XIX? Publicado em 1942 e elogiado por autores importantes, como Carlos Drummond de Andrade, o diário **Minha vida de menina** explora o cotidiano de Helena Morley (pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant) em Diamantina (MG) entre 1893 e 1895.

1a. Há um cuidado mútuo entre elas: a menina visita a avó diariamente, apesar de sentir dor ao usar as botinas estragadas; a avó fica incomodada com o fato de a neta sentir dor e procura resolver a situação.

1b. Tive: tempo – *Hoje, depois de uma semana*. Tenho que ir: tempo – *todo dia*. Fui... mancando: lugar – *à casa de meu tio*. Tenho voltado: tempo – *todos os dias*. Falarem: tempo – *sempre*.

1c. *Segunda-feira, 20 de novembro*.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que a menina ganhará um par de botinas novo ou terá as suas definitivamente consertadas, uma vez que o início do texto menciona “uma alegria enorme”.

2. Leia um fragmento de texto sobre os celtas e o personagem rei Artur.

4. As tribos celtas foram as primeiras a utilizar o ferro, e faziam isso muito bem. Foram encontrados magníficos caldeirões, joias, espadas, jarras e armaduras, que os celtas forjaram, fundiram e decoraram há milhares de anos. Alguns estavam nos túmulos de seus príncipes e princesas – os celtas deviam acreditar, portanto, que seus nobres precisavam de riquezas e armas após a morte. Outras relíquias foram pescadas do fundo de lagos. Talvez eles considerassem sagrados estes lagos, e oferecessem a eles seus melhores ornamentos. Pode ter sido por isso que Artur obteve sua espada da Senhora do Lago – ela estava apenas jogando uma delas de volta!

SIMPSON, Margaret. **Dez mais:** lendas do rei Artur. Tradução Daniel Galera. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 75.

- Que vestígios históricos revelam o amplo uso do ferro pelos celtas?
- O fragmento lido indica que temos bom conhecimento sobre o que pensavam os celtas? Justifique sua resposta comprovando-a com uma palavra do texto.
- No trecho “os celtas deviam acreditar, portanto, que seus nobres precisavam de riquezas e armas após a morte”, apresenta-se uma informação que não é uma certeza. Reescreva-o usando um advérbio de dúvida e faça as adaptações necessárias.
- No trecho “e faziam isso muito bem”, o advérbio *muito* intensifica o sentido de *bem*. Reescreva o trecho empregando um único advérbio que transmita a mesma ideia.
- Identifique os referentes dos pronomes destacados com cor no texto.
- O rei Artur ficou conhecido pela façanha de retirar uma espada presa em uma pedra. O texto se refere a esse fato? Justifique.

3. Leia agora um trecho de uma notícia.

Em 2016, uma equipe de manutenção da Universidade de Cambridge, na Inglaterra, trabalhava instalando cabos elétricos em uma área comum do prédio do St. John's College, quando encontrou, sem querer, incrustado entre a chaminé e a janela, um inusitado objeto: um sapato masculino de tamanho 37 de aparência muito antiga. Intrigada com a descoberta, a equipe de obras levou o achado para o arqueólogo Richard Newman, professor da universidade. Newman analisou o objeto e revelou que realmente se tratava de um calçado muito antigo. O sapato, ele explicou, havia sido colocado ali, provavelmente, entre o final do século XVI e meados do século XVII.

Sabia?

O rei Artur está associado a duas espadas: a que lhe foi dada pela Senhora do Lago e a que retirou da pedra, ação que provou sua linhagem nobre e lhe deu direito ao trono da Grã-Bretanha. Na maioria das versões, trata-se de duas espadas diferentes.

2a. Os utensílios de ferro encontrados em túmulos de nobres e em lagos de regiões onde esse povo vivia.

2b. Não. Há hipóteses, mas não confirmação de dados, como indica o advérbio *talvez*.

2c. Sugestão: Os celtas provavelmente (possivelmente) acreditavam... / Os celtas talvez acreditassem...

2d. Sugestão: Faziam isso perfeitamente (maravilhosamente, magnificamente).

2e. Eles: os celtas; eles: estes lagos; ela: a Senhora do Lago; (d)elas: as espadas.

2f. Não. O texto afirma que Artur recebeu sua espada de um ser mágico que estava em um lago.

**Questão 2** – Essa questão menciona o rei Artur, talvez já faça parte da “biblioteca cultural” dos estudantes. Pergunte se alguém quer apresentar o personagem lendário e uma de suas aventuras. Sugerimos que você busque, na biblioteca da escola, algum livro com as histórias da Távola Redonda (verifique a adequação ao público juvenil) e leve para mostrar aos estudantes, sugerindo a leitura. Você pode também indicar obras disponíveis em outras bibliotecas ou livrarias. Sugerimos os títulos **Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda**, de Howard Pyle; **Rei Artur**, de James Riordan; **As fabulosas histórias de Merlin e do rei Artur**, de Gilles Massardier e Benjamin Bachelier; e **Lendas do rei Artur**, de Margaret Simpson.

**Questão 2e** – Sugerimos que você percorra as carteiras para verificar essa resposta. A identificação incorreta dos referentes sugere dificuldade no estabelecimento de relações entre as partes do texto. Retome a ideia de que o sentido de um pronome depende de seu contexto de uso. Mostre que o pronome *eles*, repetido na mesma frase, recupera dois referentes distintos e que o leitor consegue reconhecê-los graças ao contexto. Reforce a importância de os pronomes empregados na escrita dos textos terem referentes claros e sugira aos estudantes que releiam sempre o que escreveram prestando atenção a isso.

## Orientações didáticas

**Questão 3a** – Verifique se todos os estudantes sabem o que é um arqueólogo. A falta dessa informação pode prejudicar a compreensão do texto.

**Questão 3c** – Ajude os estudantes a perceber que não há incoerência no texto. Os parágrafos revelam pontos de vista diferentes. No primeiro, o termo *inusitado* foi usado para representar a reação de uma equipe de manutenção específica, surpreendida pelo achado; no segundo, o ponto de vista dos historiadores, que têm recebido esse tipo de material com frequência.

**Questão 3d** – É possível que os estudantes encontrem diferentes advérbios para substituir a expressão. Com o auxílio da turma, examine as várias possibilidades para indicar se são, de fato, equivalentes. Compartilhar as sugestões e analisar sutilezas de sentido ampliam o repertório de palavras conhecidas.

**Questão 3e** – Para reforçar o respeito à diversidade cultural, explique aos estudantes que os povos têm diferentes crenças e que essas se alteram ao longo do tempo. Mesmo que não tenhamos as mesmas crenças ou as mesmas práticas, devemos assumir uma postura de respeito, baseada na tentativa de compreensão dos contextos, e não de rejeição.

**Questão 3f** – Uma maneira interessante de verificar qual das possibilidades apresenta o sentido buscado é solicitar aos estudantes que testem todas as opções, discutindo o sentido que a frase tomou. Eles perceberão que, dependendo do advérbio, a frase ganha novos sentidos.

O que aconteceu em Cambridge tem se repetido com alguma frequência em outros lugares da Inglaterra e da Europa. Equipes especializadas em reformas estruturais têm encontrado em meio a vigas, concreto e madeira calçados que pertenceram a outras épocas históricas. E esses objetos não foram parar ali por algum descuido de seus antigos donos. Eles foram colocados ali propositalmente. Trata-se de uma superstição que tem chamado a atenção dos historiadores e que remonta ao século XIII.

LEAL, Bruno. Os sapatos contra os maus espíritos. **Café História**. [S. l.], 12 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/os-sapatos-contra-os-maus-espiritos/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

- Na sua opinião, por que a equipe de manutenção concluiu que o objeto encontrado na construção deveria ser analisado por um arqueólogo?
  - Inusitado* significa “incomum”, “surpreendente”. Por que um sapato foi considerado um “inusitado objeto”?
  - Com base no texto, é correto afirmar que, para os historiadores, encontrar sapatos incrustados em antigas construções é algo inusitado? Justifique sua resposta.
  - A equipe de manutenção encontrou o objeto “sem querer”. Qual advérbio poderia expressar esse mesmo sentido?
  - No final do trecho, é apresentada uma explicação para o fato. Qual é essa explicação?
  - Em sua explicação, o arqueólogo empregou o advérbio *provavelmente*. Qual destes advérbios pode substituí-lo sem alteração de sentido: *provisoriamente*, *hipoteticamente*, *evidentemente*, *possivelmente* ou *eventualmente*? **3f. Possivelmente.**
  - A inclusão do advérbio *provavelmente* na explicação revela uma atitude adequada do arqueólogo na comunicação com o interlocutor. Por quê?
- 4.** Leia parte de uma reportagem sobre a comunicação dos macacos.

### O menino e o macaco

Na década de 1930, acreditava-se ser possível fazer um macaco falar. Bastaria ensiná-lo. Em 1933, o psicólogo Winthrop Kellogg, da Universidade de Indiana, adotou o chimpanzé Gua, com 7 meses de idade. O animal passou a viver com o pesquisador, ao lado de sua esposa e do filho, Donald, então com 10 meses de idade. Criados praticamente à mesma maneira, Donald e Gua tinham seus comportamentos analisados diariamente. O cientista monitorava e comparava aspectos como pressão arterial, tamanho do corpo, reflexos, vocalização, locomoção, força e equilíbrio. Nove meses depois, sem notar evolução nos estudos, o psicólogo interrompeu a pesquisa. O chimpanzé até respondia a comandos verbais, mas não falava

**3a.** Em virtude da idade do prédio em que a manutenção estava sendo feita, da posição do sapato e de sua aparência, a equipe deduziu que se tratava de um objeto muito antigo.

**3b.** Porque foi encontrado dentro das paredes da construção, o que não é esperado.

**3c.** Não. O texto afirma que esse tipo de achado “tem se repetido com alguma frequência”.

**3d.** *Acidentalmente, inesperadamente.*

**3e.** No fim do trecho, explica-se que calçados eram colocados dentro das paredes propositalmente, em virtude de uma superstição que remonta ao século XIII.

**3g.** O especialista está apresentando uma hipótese ainda não comprovada. O advérbio *provavelmente* explicita essa condição e é fundamental para que a informação seja compreendida corretamente.

uma única palavra. Donald, por sua vez, começava a fazer barulhos de macaco. O psicólogo achou melhor parar por ali. Décadas mais tarde, **primatologistas** americanos chegaram à conclusão de que macacos jamais fariam. A explicação? Primatas têm a língua menos flexível que a nossa, além de laringe (órgão que é responsável pela vibração da garganta e emissão de sons) grande demais. Por isso, o máximo que eles conseguem produzir são urros. Jamais poderiam gerar sons com a delicadeza necessária à fala.

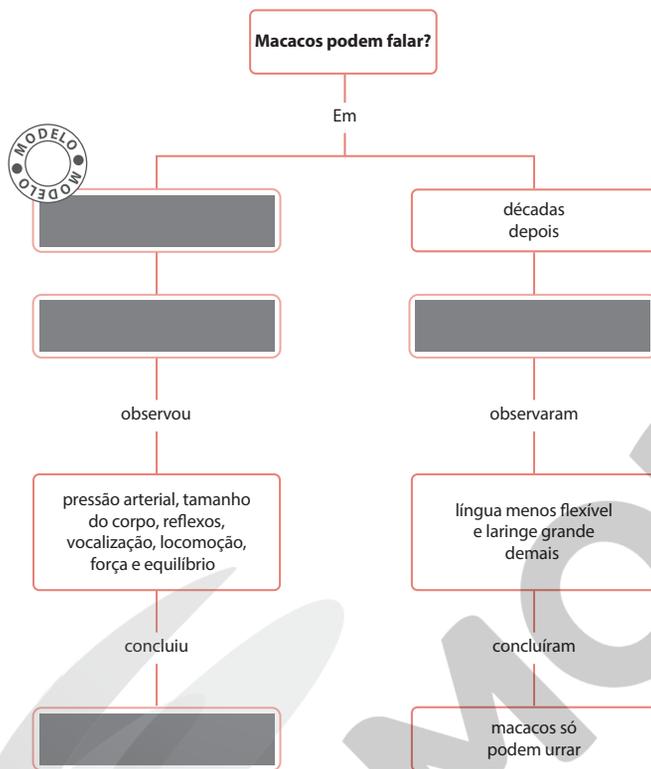
**Primatologistas:** especialistas que estudam os primatas, ordem dos mamíferos que inclui o ser humano e os macacos, entre outros seres relacionados.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

GARATTONI, Bruno; LACERDA, Ricardo; PUJOL, Leonardo. Koko, a gorila que fala. **Superinteressante**, São Paulo, 20 abr. 2017 [atualização: 29 jun. 2021]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ideias/koko-a-gorila-que-fala/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

a) Copie o esquema a seguir no caderno e complete-o com as informações da reportagem.



4a. À esquerda, de cima para baixo: 1930; Winthrop Kellogg; macacos não conseguem falar; à direita: primatologistas americanos.

4b. A circunstância de tempo.

4c. Em 1933, Nove meses depois, Décadas mais tarde. Os adjuntos adverbiais, quando colocados no início do período, aparecem separados por vírgula.

b) A expressão *na década de 1930* é um adjunto adverbial. Que circunstância ele expressa?

c) Transcreva do texto, no caderno, outras expressões que traduzem a mesma circunstância e foram colocadas na mesma posição no período. O que você conclui quanto ao uso da pontuação?

## Orientações didáticas

**Questão 5c** – É provável que os estudantes precisem de sua ajuda para chegar a essa interpretação. Faça perguntas para ajudá-los: com que sentido normalmente é usada a oração “como se não houvesse amanhã”? Qual é o sentido de *ontem* na fala? Por que o *ontem* prejudica a visão que temos do amor?

**Fala aí!** – Ouça os comentários e ajude os estudantes a distinguir a depressão do sentimento de tristeza, que é, em geral, temporária, e nos atinge quando sofremos uma perda ou enfrentamos um problema. Grosso modo, a depressão é uma espécie de estado de tristeza permanente, que tira do sujeito o interesse por qualquer atividade. É um problema de saúde mental bastante complexo e sério que atinge milhões de indivíduos no mundo e foi agravado pelo período de isolamento durante a pandemia de covid-19 e por suas consequências de ordem econômica. É importante que os estudantes entendam que as pessoas com a doença devem contar com o apoio dos amigos e familiares e com ajuda profissional.

- d) Compare os trechos “o cientista monitorava” e “o psicólogo interrompeu”. Qual das formas verbais sugere uma ação que se repete no tempo? Que advérbio empregado no texto expressa a mesma ideia? **4d. Forma verbal: monitorava; advérbio: diariamente.**
- e) Como se classifica o adjunto adverbial destacado em “O psicólogo achou melhor parar por ali”? **4e. Adjunto adverbial de lugar.**
- f) Nesse enunciado, o que significa *parar por ali*?
- g) Para afirmar que a impossibilidade de falar era uma característica imutável, o produtor do texto empregou o adjunto adverbial *jamais*, que expressa duas circunstâncias ao mesmo tempo. Quais são elas? **4g. Tempo e negação.**

**4f. Parar naquele ponto da pesquisa, interromper a continuidade da pesquisa.**

### 5. Leia uma tirinha da quadrinista curitibana Priscila Vieira.



**5b. Depryzinha procura entristecer a jovem, expressando a ideia de que as frases positivas são enganadoras e de que a realidade é sempre ruim.**

**Sol.** 2015. 1 tirinha. Disponível em: [https://pryvieira.wixsite.com/depryzinha/galeria?lightbox=image\\_1obx](https://pryvieira.wixsite.com/depryzinha/galeria?lightbox=image_1obx). Acesso em: 29 jul. 2022.

- a) O que são as frases que a jovem menciona? **5a. São citações retiradas de um livro de autoajuda.**
- b) A personagem ao lado dela, Depryzinha, é uma representação do estado de depressão. Como ela se comporta em relação à jovem?
- c) No segundo quadrinho, qual diferença é provocada pela troca dos adjuntos adverbiais de tempo?
- d) No terceiro quadrinho, qual é a função sintática de *o* na fala da Depryzinha? Qual é seu referente? **5d. É um objeto direto e refere-se a o amor.**
- e) Retome um dos períodos produzidos por Helena, no texto de diário reproduzido na atividade 1:

“É só para a senhora ficar com pena e *lhe* dar outra, vovó!”

Qual é a função sintática de *lhe*? Como se classifica o verbo *dar* nesse período? **5e. É objeto indireto. O verbo é transitivo direto e indireto (VTDI).**

- f) O emprego dos pronomes *o* ou *lhe* depende da função sintática que desempenham. Reveja as respostas aos itens **d** e **e** e explique qual é a regra de uso. **5f. O pronome *o* é usado sempre como objeto direto, e *lhe*, como objeto indireto.**
- g) Como o efeito de humor da tirinha é construído?

**5g. O efeito de humor é construído pela contraposição entre a tentativa da personagem deitada de se motivar com a leitura de frases positivas e as prontas respostas espirituosas, engraçadas, da personagem que representa a depressão.**

156

### Fala aí!

A cartunista Priscila Vieira contou que as tirinhas com a personagem Depryzinha são autobiográficas. Na sua opinião, outras pessoas podem se identificar com ela?

**Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**5c. Na frase original, recomenda-se amar sem medo, sem preocupação com o futuro, enquanto na frase modificada sugere-se que é difícil amar quando se conhece o passado ou seja, quando já se sabe qual é o resultado das relações amorosas.**

**Questão 6g** – Comente que a expressão *por causa do calor* mistura as falas do narrador e de Ba. É uma fala dele, mas retoma uma observação dela (que está entre aspas).

6. Leia o trecho de um romance do escritor haitiano Dany Laferrière. O narrador-personagem acaba de voltar para casa, no Haiti, depois de passar anos na América do Norte, e já não encontra sua avó Ba.

6b. Os banhos que Ba lhe dava na velha bacia, principalmente quando ele tinha febre.

### A toailete

Tia Renée encheu de água morna a bacia de Ba.  
 — A água está boa, tia Renée.  
 — Ela estava no sol, Velhos Ossos. Eu tinha colocado nela algumas folhas de laranjeira, é bom para relaxar os músculos. Você não sente o cheiro da flor de laranjeira?  
 Inclino-me para experimentar a água.  
 — Sinto... Ba me preparava banhos assim quando eu tinha febre.  
 Lavo o rosto, o peito e as axilas. “Principalmente as axilas”, me dizia sempre Ba. Por causa do calor.  
 Com certeza, meu primeiro banho foi nessa bacia amassada. Passei vinte anos *lá*, para falar como minha mãe. Hoje, tenho quarenta e três.  
 E Ba já se foi.



HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

LAFERRIÈRE, Dany. **País sem chapéu**. Tradução Heloisa Moreira. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 26.

- a) Com quantos anos o narrador deixou o Haiti? **6a. Com vinte e três.**  
 b) Que situação da infância é lembrada nesse trecho?  
 c) Que advérbio a mãe do narrador usava para se referir ao lugar onde o filho havia vivido nos últimos anos? **6c. Lá.**  
 d) A escolha desse advérbio revela um sentimento por parte da mãe. Qual é esse sentimento? Explique.  
 e) O verbo *estar* expressa ação nas duas orações a seguir? Explique sua resposta.

— A água está boa, tia Renée.  
 — Ela estava no sol, Velhos Ossos.

- f) Qual é a função sintática do pronome oblíquo *me* em “Ba me preparava banhos assim [...]”? Reescreva a oração, substituindo o pronome por outro com o mesmo sentido e a mesma função sintática.  
 g) Releia este trecho:

Lavo o rosto, o peito e as axilas. “Principalmente as axilas”, me dizia sempre Ba. Por causa do calor.

O trecho mistura fatos de diferentes tempos. Quais são esses tempos? Explique sua resposta.

6d. Espera-se que os estudantes mencionem desgosto, mágoa ou raiva, já que a mãe do narrador prefere nem mencionar o nome do lugar.

6e. Não; *estar* expressa estado (verbo de ligação) na primeira oração, porque liga uma característica (*boa*) ao sujeito (*a água*). Na segunda, é um verbo de ação, significando “encontrar-se”, acompanhado de um adjunto adverbial de lugar.

6g. O primeiro período mostra o presente, a ação que o narrador apresenta como se ocorresse no momento da narrativa; já a fala de Ba foi recuperada do passado, das lembranças do narrador.



### Biblioteca cultural

Pesquise em sites confiáveis resenhas do romance **País sem chapéu**. Uma bem interessante foi elaborada por Adriano Koehler.

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 5, 6 e 7.

CEL: 1, 2, 5 e 6.

CELP: 1, 3, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP16, EF69LP17, EF69LP45, EF67LP01, EF67LP04 e EF67LP08.

## Orientações didáticas

As atividades desta seção objetivam aprofundar o conhecimento do gênero resenha analisando como a articulação de linguagens contribui para a construção do sentido do texto e do efeito sobre o leitor. Simultaneamente, completa o estudo dos dois textos selecionados para leitura.

**Questão 2** – Alguns gêneros são limítrofes, não têm fronteiras rigorosas. Esta resenha, por exemplo, aproxima-se do gênero notícia, uma vez que relata um fato – as estreias da semana – e é reduzida ou mais sutil a expressão de uma avaliação. Entretanto, considerando sua função – informar o público sobre os objetos culturais disponíveis para que optem por conhecê-los ou não –, a prevalência da descrição do objeto cultural e os traços de avaliação, optamos por tratá-la como resenha.

O filme citado, **Gabriel e a montanha**, é indicado para 12 anos. Se possível, apresente o vídeo da resenha aos estudantes e peça-lhes que resolvam as atividades com base nele apenas. A inclusão das imagens responde à preocupação em oferecer a possibilidade de realização da atividade também para os estudantes que não possam acessar o vídeo.

Nos casos em que o vídeo for exibido, observe a qualidade das respostas. Se notar dificuldade na identificação de informações ou na compreensão dos recursos empregados na composição da resenha, planeje outras situações que permitam atividades semelhantes. Alguns portais da internet mantêm catálogos de vídeos com notícias, reportagens e resenhas como essa.

## Se eu quiser aprender MAIS

### A resenha crítica e seus recursos complementares

As resenhas críticas publicadas em jornais e revistas impressos costumam contar com recursos complementares, como fotografias do objeto analisado. Quando divulgadas na internet, podem se valer também de outros recursos. *Links* para *trailers*, por exemplo, são comuns em resenhas de documentários, animações e filmes. Nas resenhas de álbuns musicais, pode ser incluído o *link* para ouvir uma de suas faixas.

Você vai analisar, a seguir, a função desse material.

1. Muitas resenhas de livros vêm acompanhadas pelas capas ou ilustrações internas das edições. Reveja as imagens que acompanham as duas resenhas deste capítulo, em **Leitura** e **Textos em conversa**.
  - a) Paulo Vinicius incluiu, em sua resenha, três reproduções de ilustrações da HQ **Astronauta: Magnetar**. Qual é a contribuição delas para o conhecimento da obra?
  - b) E qual é a contribuição das ilustrações para a aceitação da opinião expressa na resenha?
  - c) Observe os quadros do vídeo de Laíse reproduzidos. Com que objetivo ela manuseia a edição da HQ na reprodução do último quadro?
  - d) Na reprodução do segundo quadro do vídeo de Laíse, foi incluída, por meio de um editor de vídeo, outra imagem na cena. O que é mostrado nessa imagem e qual é a finalidade dessa inclusão?
  - e) Muitas das resenhas disponíveis na internet contêm *links* que permitem o acesso a outros conteúdos. Caso a resenhista Laíse quisesse inserir *links* para complementar sua ideia ou ajudar o espectador na compreensão do conteúdo, quais materiais ela poderia indicar?
2. As resenhas orais variam conforme as características de seu produtor, o assunto, o público-alvo, a forma como chega ao público, entre outros fatores. Conheça mais uma resenha oral sobre dois filmes, lendo sua transcrição e vendo alguns dos quadros do vídeo.

**Carol Prado:** [no estúdio] Olá! Um filme brasileiro premiado no importante Festival de Cannes é o principal destaque no cardápio de estreias dessa semana.



A repórter Carol Prado no estúdio do telejornal.

158

1a. As imagens revelam características do personagem e do cenário, além de mostrar o estilo dos desenhos.

1b. As imagens confirmam a boa qualidade do desenho e das cores empregadas, argumentos usados para defender a leitura da obra.

1c. Laíse mostra a ilustração para explicar o que é o magnetar de que fala e aproveita para avaliar positivamente os recursos visuais.

1d. No segundo quadro do vídeo, é incluída a imagem do personagem Astronauta Pereira, da Turma da Mônica. Essa imagem complementa a fala, contribuindo para a compreensão da informação e, simultaneamente, para o envolvimento do espectador.

1e. Sugestão: Ela poderia indicar *links* que dessem acesso às tirinhas do Astronauta Pereira, por exemplo, para que o espectador pudesse conhecer um pouco mais o personagem original. Poderia, ainda, mostrar alguma reportagem sobre o projeto Graphic MSP.



TV ZÉRO

Reprodução de cena do filme **Gabriel e a montanha**.

**Carol Prado:** [enquanto imagens do filme são mostradas] **Gabriel e a montanha** é inspirado na história real do brasileiro Gabriel Buchmann, que morreu durante uma viagem à África em 2009. Sem a ajuda de um guia, ele tentou subir ao pico mais alto do Malawi, com mais de 3 mil metros de altitude.



TV ZÉRO

Reprodução de cena do filme **Gabriel e a montanha**.

**Carol Prado:** [no estúdio] O diretor Fellipe Barbosa é um amigo de infância do protagonista.

**Carol Prado:** [em off] O roteiro é baseado em anotações, em mensagens de Gabriel pra mãe, pra namorada e também no testemunho de pessoas que cruzaram seu caminho no continente.

## Orientações didáticas

**Questão 2e** – Caso os estudantes tenham visto o vídeo, também poderão mencionar o destaque dado à região em que Gabriel se perdeu e à relação com a namorada.

**Fala aí!** – Ajude os estudantes a perceber que, por um lado, essa ampliação possibilita que não sejam privilegiados apenas os objetos culturais já consagrados ou que atendam aos interesses comerciais das empresas de comunicação. Por outro, dá voz a pessoas que podem não ter conhecimento suficiente para emitir uma opinião bem fundamentada.

2c. A resenha coloca o filme como destaque entre as estreias da semana e menciona os prêmios recebidos por ele.

2d. Esse recurso permite ao público conhecer alguns aspectos dos filmes, como ritmo, a personalidade dos personagens, a fotografia etc., complementando aquilo que está sendo apresentado por meio da fala.

**Carol Prado:** [em off] Em Cannes o filme foi eleito revelação na Semana da Crítica, uma amostra paralela à premiação principal. Também ganhou o prêmio da Fundação Gan, uma ajuda financeira pra distribuição na França.

**Carol Prado:** [no estúdio] Já **Depois daquela montanha** tem elenco estrelado, com Idris Elba e Kate Winslet.

**Carol Prado:** [em off] O filme retrata um acontecimento trágico que dá origem ao romance.

**Carol Prado:** [em off] Até então desconhecidos, os dois embarcam juntos em um jatinho e sofrem um acidente aéreo quando o piloto tem um ataque cardíaco em pleno voo.

**Carol Prado:** [em off] A relação surge enquanto eles tentam sobreviver, feridos e perdidos em uma área montanhosa coberta por neve.

**Carol Prado:** [no estúdio] E se você quiser saber mais sobre essas e as outras estreias da semana passa lá no G1.



Reprodução de cena do filme **Gabriel e a montanha**.

FILME “Gabriel e a montanha” estreia nos cinemas. Programa Bom Dia SP. São Paulo: TV Globo, 2017. Transcrição do vídeo de 0 min 19 s a 2 min 4 s. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/6260455/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

- Essa resenha foi apresentada na página de vídeos de um *site* de notícias. Você acha que o texto foi lido ou foi falado? Explique sua resposta. **2a.** Provavelmente foi lido, já que não há marcas de formulação do discurso, como pausas, hesitações, autocorreções etc.
- Identifique marcas de interlocução (conversa com o ouvinte) empregadas pela jornalista. **2b.** Olá, você e passa lá.
- A resenha não expõe uma opinião explícita sobre **Gabriel e a montanha**, mas o apresenta de modo favorável. Como isso é percebido?
- Nesse vídeo, a imagem da jornalista aparece no início, no final e em dois breves momentos ao longo da fala; na maior parte do tempo, ouve-se sua voz, enquanto são apresentados trechos dos filmes. Qual é a vantagem dessa composição?
- Observe os quadros reproduzidos do filme **Gabriel e a montanha**. O que os trechos selecionados pela resenha destacam?
- Ainda com base nos quadros reproduzidos, escreva duas hipóteses que você levantaria acerca do filme **Gabriel e a montanha**. Você pode falar de figurino, cenário, ritmo da narrativa, recursos técnicos, elenco etc. Use o seguinte modelo: *Provavelmente, o filme conta com figurinos simples.*

**2e.** As características comportamentais de Gabriel, que é retratado como um jovem afável, que faz amizade facilmente.

**2f.** Sugestão: Provavelmente, o filme não conta com efeitos especiais. Provavelmente, as cenas mostram muitas pessoas que realmente residem na região.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Há algumas décadas, as resenhas eram publicadas apenas em jornais e revistas impressos e eram escritas por especialistas. Hoje essa publicação é muito comum em *blogs* e canais de vídeos mantidos por pessoas interessadas em determinada área cultural. Que vantagem existe na ampliação dos meios de divulgação? Que cuidados devemos ter ao ler as resenhas publicadas nesses canais?

## Minha resenha crítica NA PRÁTICA

Neste capítulo, você e seus colegas vão produzir uma revista cultural formada por resenhas críticas. Escolha um objeto cultural que esteja disponível ao público e prepare sua avaliação. Sua resenha deve ter, no máximo, 35 linhas. O título e os subtítulos não são contados. A revista ficará disponível para a leitura dos estudantes e dos visitantes de sua escola.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando minha resenha crítica

Como você já sabe, o planejamento do texto é uma etapa fundamental para uma produção textual eficiente. Reflita sobre os comentários e as orientações disponíveis no esquema a seguir antes de iniciar seu texto.

##### Da teoria para a...

As resenhas tratam de **objetos culturais** bem diversos.

Os **critérios** para a análise de um objeto cultural são definidos pelo segmento em que ele se insere.

O **tipo de público** define se a resenha deverá ser menos ou mais técnica e sua linguagem menos ou mais formal.

O produtor de uma resenha é alguém que **conhece bem** um segmento cultural.

Muitas resenhas possuem **recursos complementares**, como fotografias de capas de livros ou *links* para acessar o *trailer* de um filme.

##### ... prática

Escolha o objeto cultural considerando a validade de uma resenha sobre ele. Trata-se de uma boa produção que merece ser conhecida pelo público? É uma produção de grande sucesso, mas cabem críticas a sua qualidade? Tem tido destaque e merece uma análise cuidadosa?

O que é importante observar quando se quer avaliar, por exemplo, uma peça teatral ou uma série de TV? Para identificar os critérios importantes, você pode ler outras resenhas sobre o mesmo tipo de objeto cultural.

Quanto seus leitores conhecem do segmento cultural em foco? Essa informação é importante para a escolha do vocabulário e das informações que devem ser apresentadas.

Pesquise o contexto de produção. Quais profissionais estão envolvidos na produção do objeto cultural? Que obras produziram antes? Como foi a crítica desses trabalhos? O objeto cultural em análise é inovador? Como tem sido avaliado?

Quais materiais contribuiriam para tornar a resenha mais atraente e completa?

## Minha resenha crítica na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP16, EF69LP18, EF69LP49, EF69LP56, EF67LP11, EF67LP12, EF67LP36, EF67LP37 e EF07LP10.

### Orientações didáticas

Se considerar uma boa estratégia, indique um objeto cultural comum a todos os estudantes. Pode ser uma animação, um documentário ou curta-metragem exibido em aula, uma exposição que eles visitaram etc. Uma sugestão que pode facilitar esse momento de escolha é que você faça uma prévia seleção de diferentes objetos, como curtas-metragens que possam ser vistos em plataformas de vídeos na internet, livros que a turma já tenha lido em outro momento, *sites de games* ou de outros assuntos do interesse dos estudantes, e faça um sorteio. Assim, você garante que todos os trabalhos sejam feitos sobre matérias que estejam de acordo com a faixa etária da turma.

Se reconhecer que sua turma mostrou interesse em diferentes objetos culturais, permita que os estudantes selecionem sua própria obra para análise, porém verifique, antes da produção, se os objetos escolhidos são adequados à faixa etária e relacionados a temas que possam agregar ao coletivo.

## Orientações didáticas

### Elaborando minha resenha crítica

– Os estudantes devem exercitar a autonomia na produção, mas fique à disposição para dirimir possíveis dúvidas. Faça leituras pontuais dos rascunhos e elabore perguntas para motivar a identificação de elementos que necessitem de alguma verificação. Mostre aos estudantes que, ao longo do processo, é possível fazer alguns ajustes.

**Revisando minha resenha crítica** – Este momento de análise é bastante importante, pois se trata do olhar dos próprios estudantes sobre sua produção, antes que seja avaliada pelos demais colegas. Acompanhe-os enquanto fazem essa leitura analítica e faça questionamentos que os ajudem na revisão.

### Elaborando minha resenha crítica

- 1 Escreva um parágrafo de apresentação do objeto cultural escolhido. Identifique-o e expresse uma opinião favorável ou desfavorável.
- 2 Amplie sua descrição. Você pode resumir o conteúdo, descrever a organização (quantos poemas tem uma coletânea ou quantas faixas tem um álbum, por exemplo), apresentar o contexto de produção do objeto cultural (novo volume de uma coleção, por exemplo) etc.
- 3 Desenvolva o texto, mesclando descrição e avaliação.
- 4 Julgue se vale a pena dividir a análise em blocos, com subtítulos que destaquem o que está sendo abordado em cada parte. Embora não seja obrigatório segmentar a resenha, a divisão em partes pode contribuir para a organização das informações.
- 5 Durante a escrita, tenha atenção à maneira como expressa suas ideias. Faça uso de advérbios para marcar a apreciação, por exemplo: *A trilha sonora é, infelizmente, um ponto negativo no filme.*
- 6 Redija um parágrafo de conclusão, recomendando ou não ao público o objeto cultural.
- 7 Releia a resenha para verificar se os argumentos que você utilizou no texto comprovam a opinião que você emitiu. A resenha não pode ser apenas a expressão de seu gosto pessoal.
- 8 Crie um título que destaque a informação mais importante do texto.
- 9 Inclua recursos complementares em sua resenha. Não deixe de colocar legendas se introduzir imagens.

### Revisando minha resenha crítica

A revisão é uma etapa importante, pois demonstra a preocupação com aquilo que foi escrito. Releia o texto para observar se está de acordo com o que é esperado em uma resenha e se as ideias estão expressas com clareza.

Observe também aspectos importantes na comunicação escrita, como o uso da ortografia-padrão e da concordância entre sujeito e verbo e entre o substantivo e os termos que o determinam (adjetivos e artigos, por exemplo).

Preste atenção, ainda, ao uso de pronomes oblíquos como complementos de verbos. Você já sabe que os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* exercem a função de objeto direto: *desenha o personagem; desenha-o*. Lembre-se de que algumas adaptações podem ser necessárias para seu uso. Veja.

- Após verbos terminados em *-r*, *-s* ou *-z* – essas letras são eliminadas, acrescentamos *-lo*, *-la*, *-los*, *-las* e acentuamos as formas verbais quando necessário:

*fazer + a* → *faze/la* → *fazê-la*

*encontramos + a* → *encontramos/la* → *encontramo-la*

- Após verbos terminados em som nasal – acrescentamos *-no*, *-na*, *-nos*, *-nas*:

*trouxeram + a* → *trouxeram-na*

162

### É lógico!

Os verbos e os pronomes átonos se modificam seguindo um padrão. Use-o para fazer formulações semelhantes às desses exemplos.

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando minha resenha crítica

As resenhas serão avaliadas por grupos de estudantes. Cada estudante lerá seu texto em voz alta e ouvirá a avaliação dos colegas embasada no quadro de critérios a seguir. Eles também devem fazer recomendações com a intenção de ajudar o autor a aprimorar a resenha.

Depois, cada estudante lerá o texto de um parceiro e anotarà, a lápis, correções relativas a segmentação de frases, ortografia, concordância, uso de pronome átono etc.

A	O objeto cultural foi identificado por seu título e seu(s) produtor(es)?
B	O texto descreve o objeto cultural?
C	Está clara a opinião do resenhista acerca do objeto cultural?
D	Os argumentos justificam bem essa opinião?
E	A resenha está organizada em partes? Deveria estar?
F	Os recursos complementares contribuem para a boa qualidade da resenha?
G	A linguagem é compatível com a divulgação em uma revista cultural destinada ao público jovem?
H	O tipo de informação apresentado é compatível com o público?

### Reescrevendo minha resenha crítica

- 1 Reflita sobre as observações e as sugestões dos colegas e pense em alterações que tornem sua resenha ainda mais eficiente. Verifique também quais alterações são necessárias para adequar o uso da linguagem.
- 2 Digite seu texto. Escolha um *layout* que o valorize: formatação em colunas, inserção de imagens, título em destaque etc. Imprima-o em uma folha A4.



PATRICIA SONODA/ARQUIVO DA EDITORA

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Preparando a revista cultural

Sob a orientação do professor, elejam uma equipe de editores que ficará responsável por produzir a revista cultural. As resenhas serão organizadas por segmentos: cinema, música, literatura, *games* etc.

A equipe deverá criar uma capa para a publicação, escolhendo um título e uma imagem atraentes. Na primeira página, fará uma apresentação da atividade, com sua descrição, nome do professor que a orientou e ano de produção. Na sequência, entrará o sumário da revista seguido das páginas com as resenhas de todos os estudantes.

O original da revista ficará disponível para leitura na sala de aula. Uma cópia ficará na biblioteca para consulta de todas as turmas e outra na recepção da escola para que os visitantes possam conhecê-la.

### Dica de professor

Deixem para inserir o número das páginas no sumário depois de organizar todos os textos.

163

## Orientações didáticas

**Avaliando minha resenha crítica** – Organize a troca de materiais entre os estudantes. Lembre-os de que esse momento é de ajuda, de colaboração, e que é importante que mostrem aos colegas a melhor maneira de enriquecer o texto.

**Preparando a revista cultural** – Oriente a equipe sobre como obter as cópias e as encadernações (a revista pode ser apenas grampeada ou costurada) usando os equipamentos da escola.

### Atividade complementar

Uma sugestão de ampliação de proposta é selecionar algumas resenhas produzidas para tentar uma publicação em *sites*, jornais ou revistas da sua região. Essa é uma maneira eficiente de explorar a função social do gênero textual. Para isso, é preciso fazer uma pesquisa para identificar oportunidades. Existem também alguns *sites* que recebem colaboração de fãs que produzem resenhas relacionadas a materiais por eles publicados. Recomendamos que você faça previamente uma pesquisa para indicação e encaminhamentos, visto que nem todos eles são adequados para a faixa etária dos estudantes. Busque veículos que não demandem assinatura nem pagamento.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 3, 5, 7, 9 e 10.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12 e EF67LP23.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes utilizarão o texto que produziram para a revista cultural e farão uma retextualização para uma situação de oralidade, com possibilidade de articulação com outras linguagens. A atividade desenvolve habilidades relativas ao planejamento, produção e avaliação de conteúdo em formato digital. Auxilie os estudantes no uso da tecnologia e, se precisarem de mais repertório sobre os formatos possíveis para resenhas em vídeo, promova pesquisas em *sites*. Valorize o conhecimento que alguns estudantes possam ter sobre o uso do celular como ferramenta de produção de vídeo, pedindo-lhes que compartilhem com os demais o que sabem.

A avaliação deverá ser feita em grupo e exigirá que os estudantes se relacionem colaborativamente, exercitando a escuta atenta e reflexiva.

Caso não seja possível usar um equipamento para filmar e reproduzir o vídeo na sala de aula, apresentamos duas opções: 1. fazer um *podcast*, que envolve apenas a voz e pode ser feito com tecnologia mais simples; 2. pedir aos estudantes que façam suas apresentações ao vivo, diante de pequenos grupos.

## Conversa com arte

### Experimentando ser vlogueiro

Você já teve uma experiência como resenhista quando escreveu uma resenha para compor a revista cultural. A ideia agora é experimentar a comunicação como vlogueiro, ou seja, produzir uma resenha considerando sua divulgação por vídeo. Você o produzirá adaptando a resenha que escreveu, e ele ficará disponível no *blog* da turma.

Você pode utilizar qualquer aparelho de gravação de vídeos, como um *smartphone* ou uma câmera. Sua produção deve durar de dois a quatro minutos.

#### Etapa 1 Preparando o vídeo

Produza um roteiro para organizar sua fala e os recursos que se articularão a ela. Você pode criar um quadro com três colunas. Por exemplo:

Tempo de duração	Fala	Outros recursos
0'05" a 0'15"	Cumprimento e pergunta para o público	Mostrar capa do livro

Aos poucos, detalhe esse planejamento. Lembre-se de que você está produzindo um vídeo, portanto não basta ler a resenha escrita já preparada. Você deve selecionar as informações, reorganizá-las e encontrar formulações que sejam próprias das interações orais.

As perguntas a seguir podem ajudá-lo a refletir sobre essa produção e a planejá-la.

- 1 Como você vai iniciar o vídeo? Vai cumprimentar o público e anunciar o assunto? Vai fazer uma pergunta para estimular a reflexão ou contar uma curiosidade? Vai apresentar um pequeno trecho da obra a ser analisada?
- 2 Você vai mostrar o objeto cultural: capa do livro, cartaz do filme etc.?
- 3 Que recursos de edição você vai utilizar? Vai incluir fotos ou outras imagens?
- 4 Quais são as informações necessárias para familiarizar o público com esse objeto cultural?
- 5 Quais argumentos você usará para convencer o público da validade de sua opinião?
- 6 Onde você fará o vídeo para que nenhum ruído ou intervenção o atrapalhe?

#### Dica de professor

Quando achar que seu roteiro está pronto, ensaie em frente ao espelho para conferir as melhores expressões faciais e gestos e testar as brincadeiras que pode fazer para prender a atenção do espectador.

## Etapa 2 Produzindo o vídeo

Lembre-se de que um vídeo não pode ser uma leitura rígida de um texto escrito. Mesmo que você se apoie na leitura de alguns trechos da resenha, precisa falar com naturalidade, aproveitando recursos como modulação de voz, gestos, expressões faciais etc. Fale de maneira descontraída e com clareza. Marcas de oralidade poderão aparecer em sua fala, mas tenha cuidado para não exagerar no uso de marcadores como *tipo* ou *tá?* e use gírias com moderação.

Se necessário, peça ajuda a alguém para fazer o enquadramento da imagem e apertar o botão para iniciar e finalizar a gravação.

Ao terminar, assista ao vídeo e verifique se há necessidade de gravar novamente, caso tenha faltado algum detalhe ou ocorrido algum problema técnico, como o som ter ficado baixo.

Por fim, faça a edição do vídeo, inserindo recursos complementares, a fim de aprimorá-lo. Há aplicativos e *softwares* gratuitos de edição de vídeo, disponíveis para celular ou computador, que oferecem diversas ferramentas. Escolha um e veja as opções que oferece; se tiver dificuldade para usá-lo, consulte tutoriais na internet.

## Etapa 3 Avaliando os vídeos

A avaliação será feita em trios. Vocês assistirão aos vídeos uns dos outros para conversar sobre os resultados. Lembrem-se de respeitar os turnos de fala durante a avaliação dos vídeos.

- 1 Esté clara a opinião sobre o objeto cultural?
- 2 A opinião foi sustentada com argumentos válidos?
- 3 É possível compreender facilmente a linha de raciocínio?
- 4 O vídeo capta e mantém o interesse do espectador?
- 5 A fala é segura e descontraída, mas adequada a uma comunicação informativa, em ambiente culto?
- 6 A filmagem está livre de ruídos e intervenções no ambiente?

Envie o vídeo para o professor, que o postará no *blog* da turma. Caso você sinta necessidade de regravar o vídeo para aprimorá-lo, avise-o.

Por fim, divirta-se assistindo e comentando os vídeos de seus colegas.

### Dica de professor

Alguns editores de vídeo permitem incluir legendas e estilizá-las, incluir fotos ou vídeos de fundo, aplicar filtros, cortar ou inserir trechos, acelerar ou diminuir a velocidade do vídeo etc. Em geral, seus menus têm ícones que sinalizam a função da ferramenta, como uma nota musical para indicar o recurso de inserção de música.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Sugerimos que uma comissão fique responsável por organizar o material: receber todos os vídeos e enviar, em bloco, para o professor; preparar uma explicação da atividade; e criar uma lista com a identificação dos vídeos (citando o objeto cultural e o autor da resenha).

## CAPÍTULO 6

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 9.

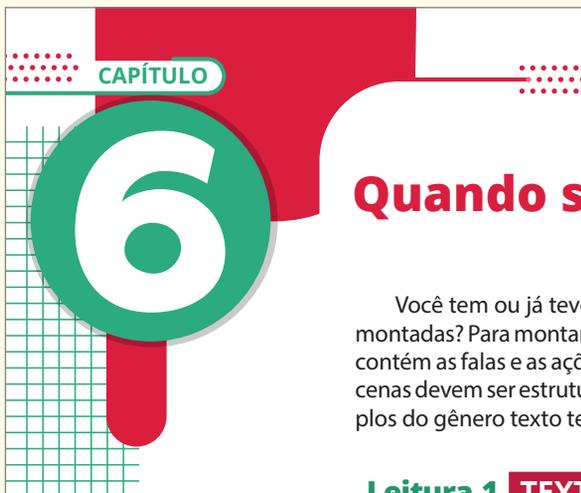
Habilidades: EF69LP21, EF69LP44, EF67LP29 e EF67LP38.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão ler uma cena de “O Dragão Verde”, espetáculo de Maria Clara Machado. Nesse primeiro contato com o gênero, destacaremos, com foco no estudo do contexto de circulação, elementos composicionais. Veremos também efeitos de sentido promovidos pelas escolhas da escritora, notadamente no que diz respeito às expectativas de reação do público. Procure perceber se os estudantes estão compreendendo o diálogo entre a história contada e os elementos de crítica social sugeridos.

**Questões 1 a 3** – Antes de iniciar o trabalho com o texto, converse com os estudantes sobre as perguntas da abertura. Elas têm o objetivo de levantar algum conhecimento prévio e de criar uma conexão com a experiência teatral, que estará em foco no capítulo.

Com o mesmo objetivo, combine antecipadamente a leitura dramática da cena com alguns estudantes voluntários. Eles devem estudar o texto antes da aula para conseguir ler com fluidez, evidenciando as características e os sentimentos dos personagens por meio da entonação, do ritmo, das pausas etc. Sugerimos enfaticamente que o professor de Arte participe dessa leitura. Ele tem condições de contribuir para a preparação da leitura dramática orientando as interpretações, as intenções nas quais os estudantes devem prestar atenção ao assumir os personagens etc.



## Quando se pode ser o outro

Você tem ou já teve contato com o teatro? Sabe como as peças são montadas? Para montar uma peça teatral, o diretor parte de um texto que contém as falas e as ações dos personagens e orientações sobre como as cenas devem ser estruturadas. Você conhecerá, neste capítulo, dois exemplos do gênero texto teatral e refletirá sobre outros aspectos do teatro.

### Leitura 1 TEXTO TEATRAL

Antes de iniciar a leitura do texto teatral, converse com seus colegas sobre teatro.

**Questões 1 a 3** – Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1. Você já assistiu a algum espetáculo teatral? Qual? Gostou da experiência?
2. Você já teve a oportunidade de interpretar um personagem? O que sentiu ao representar?
3. Você gostaria de interpretar algum personagem em especial? Por que é essa a sua escolha?

Agora, conheça a segunda cena da peça “O Dragão Verde”, escrita pela mineira Maria Clara Machado. Na primeira cena, os habitantes de um reino divertem-se assistindo a um espetáculo circense quando um monstro invade a praça.

### O Dragão Verde

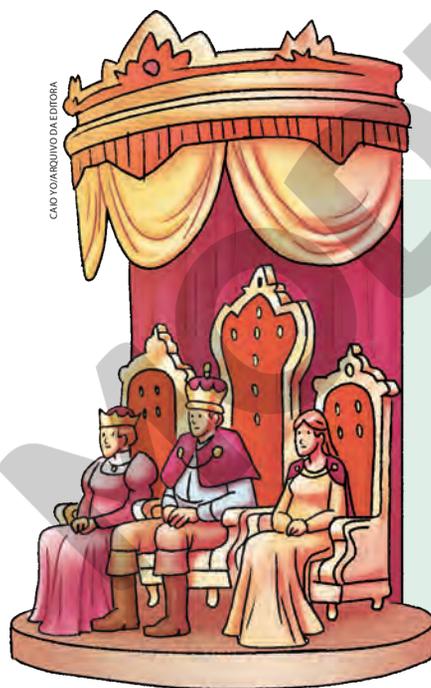
#### 2ª CENA

*Corte. Pajens entram e fazem a mudança do cenário. Arrumam em cena três tronos: um maior, um médio e um menor. O Rei, a Rainha e a Princesa entram e se instalam nos tronos. Segue o Primeiro-Ministro e a Ama. Por último entra o Bobo da Corte e senta-se próximo do Rei. O Rei está arrasado. Tira a coroa e entrega-a ao Primeiro-Ministro.*

REI: Não aguento mais isto, Ministro. Me pesa demais. Mande fabricar uma mais leve...

MINISTRO: Pois não, Majestade.

RAINHA: Aguenta, Dagoberto! Aguenta!



166

BOBO: Aguenta, Dagoberto! Aguenta!

REI: Tenho que aguentar, Fininha?

RAINHA: Claro, Dagoberto.

BOBO: Claro, Dagoberto.

REI: Então, vamos aos assuntos do dia, Ministro.

MINISTRO (*desabafando*): Desta vez, Majestade, ele abusou. Comeu seis damas da corte, cinco deputados federais, um vereador municipal, dois tenentes, quatro crianças inteligentíssimas e um bispo aposentado.

REI (*quase chorando*): Não aguento mais... Pobre povo, pobre reino. Se isto continuar, acabaremos um deserto. Estou cansado de lutar... Estou velho... (*Começa a chorar.*)

RAINHA: Pare de chorar, Dagoberto. Isto são maneiras de se comportar?

REI: Temos que matar este dragão!

MINISTRO: E se convocarmos o nosso exército de novo contra ele?

REI: Não adianta e você sabe disto. Da última vez que convoquei a **infantaria**, a metade de nossos bravos soldados foi tragada numa nuvem de fogo. Um horror!

MINISTRO: E a artilharia?

REI: As balas pareciam bolas de gude. A casca do Dragão é intransponível!

MINISTRO: Aviões?

REI: Ele estraçalhou um **jumbo** com uma rabada só. Nada vence o Dragão!

MINISTRO: Temos que encontrar um herói.

REI: É isto, Ministro. Um herói! Só um herói é capaz de enfrentar este dragão. Mas onde? Onde encontrar este herói? Estão todos tão ocupados nas suas lutas particulares... íntimas... já se foi o tempo...

MINISTRO: E se déssemos um prêmio ao vencedor? O senhor sabe, Rei, um pouco de incentivo não faz mal a ninguém, e o povo adora prêmios.

REI: Você quer dizer **incentivos fiscais**?

MINISTRO: Não.



CAUZY/ARQUIVO DA EDITORA

### De quem é o texto?



RICARDO CHAVES/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.

Maria Clara Machado em 1981, na montagem carioca da premiada peça *Ensina-me a viver*, de Colin Higgins.

**Maria Clara Machado** (1921-2001) sempre esteve ligada ao teatro. Escreveu peças para crianças e adultos, foi diretora e atriz. Uma de suas principais contribuições para a arte brasileira foi a fundação, no Rio de Janeiro, em 1951, do Tablado, uma escola de teatro que existe até hoje. Sua peça mais conhecida – e também a de que ela mais gostava – é **Pluft, o fantasminha**.

• **Infantaria:** grupo militar treinado para combater a pé.

• **Jumbo:** avião de grande porte.

• **Incentivos fiscais:** benefícios concedidos pelo governo que se caracterizam pela redução ou eliminação de impostos em troca de alguma atividade de interesse público.

Se achar conveniente, comente com a turma que a expressão recomendada pela norma-padrão é televisão **em cores**.

REI: Uma televisão a cores, carros, bicicletas...  
Coisas assim? (*Bobo ri e bate palmas.*)  
MINISTRO: Não. Isto já está muito gasto. Batido.  
Tem que ser um prêmio maior.  
REI: Uma viagem ao estrangeiro?  
(*Bobo ri e bate palmas.*)  
MINISTRO: Não.  
REI: Um emprego na câmara dos vereadores?  
(*Bobo ri e bate palmas.*)  
MINISTRO: Não.  
REI: Claro. Já sei. Um prêmio tão velho como o mundo! Aquele que vencer o Dragão Verde ganhará a mão de minha filha, a Princesa Filosel Aurora!  
(*Filosel se sobressalta e fica em pé.*)  
FILOSEL: Eu?  
REI: Filha, você seria capaz de se sacrificar pelo povo?  
FILOSEL: Como, pai?  
REI: Se casando com o herói que vencer o Dragão Verde.  
FILOSEL: É preciso, Rei-pai?  
REI: É.  
FILOSEL: Então, eu caso. (*Suspiro. Filosel se abraça à Ama.*)



CAIO YO/ARQUIVO DA EDITORA

MACHADO, Maria Clara. **Os cigarras e os formigas e outras peças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.



#### Biblioteca cultural

Conheça a carreira de Maria Clara Machado e comentários de artistas sobre seu legado. Acesse o site da Agência Brasil, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/maria-clara-100-anos-autora-encanta-criancas-e-toca-fundo-em-adultos>; acesso em: 5 maio 2022.



ACERVO MEMÓRIA O TABLADO

Maria Clara Machado na fachada do teatro O tablado, que anuncia a peça **Pluft, o fantasma**, de sua autoria. Rio de Janeiro, cerca de 1965.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. O Rei afirma não aguentar mais determinada coisa.
  - a) A que coisa ele se refere? Por que ela o incomoda?
  - b) O que essa coisa simboliza?
  - c) Quem estimula o Rei a prosseguir?

2. Releia a fala a seguir:

MINISTRO (*desabafando*): Desta vez, Majestade, ele abusou. Comeu seis damas da corte, cinco deputados federais, um vereador municipal, dois tenentes, quatro crianças inteligentíssimas e um bispo aposentado.

- a) Como se revela, nessa fala, que o ataque do Dragão na praça não foi uma novidade?
- b) De que maneira os ataques relatados nessa fala e nas seguintes contribuem para a construção do clímax da peça, que mostrará a luta do herói contra esse animal fabuloso?

3. Releia o trecho a seguir:

MINISTRO: E se déssemos um prêmio ao vencedor? O senhor sabe, Rei, um pouco de incentivo não faz mal a ninguém, e o povo adora prêmios.

REI: Você quer dizer incentivos fiscais?

- a) Em alguns gêneros literários, como os contos de fadas e as lendas, é comum encontrar referências a reinos e a dragões. Que contraste existe entre esses gêneros e a fala do Rei?
  - b) A peça de Maria Clara Machado não se destina apenas a crianças. Que provável reação esse contraste produz no público mais velho? Por quê?
  - c) Que outros elementos citados no texto não pertencem ao universo dos reinos e dragões?
  - d) A decisão do Rei sobre o prêmio a ser dado ao herói distancia ou aproxima o texto da peça do universo dos reinos e dragões? Justifique sua resposta.
4. Segundo o rei, “todos estão ocupados com suas lutas particulares... íntimas...”.
    - a) Qual problema é gerado por esse comportamento?
    - b) Embora se passe em um mundo fantasioso, a peça revela, nessa observação do rei, um modo de ser da sociedade que é criticado. Qual é a crítica feita?

1a. A sua coroa, porque ela pesa demais.

1b. O próprio ato de reinar.

1c. A Rainha e o Bobo, que repete tudo o que ela diz.

2a. O ministro usa a expressão *desta vez*, que indica a ocorrência de ataques anteriores.

2b. Os ataques relatados reforçam a ideia de que o Dragão é um inimigo muito perigoso.

3a. Esses gêneros mostram mundos fantasiosos, e a fala do Rei remete a algo do mundo real e atual.

3b. O contraste, provavelmente, produz o riso, porque o público não espera referências ao mundo em que vive.

3c. *Deputados federais, vereador municipal, jumbo, televisão em cores, carros, bicicletas, viagem ao estrangeiro, emprego na câmara dos vereadores.*

3d. A decisão de fazer a princesa se casar com o herói é típica das narrativas de contos de fadas e outros gêneros da cultura popular, por isso há aproximação.

4a. Esse comportamento torna difícil encontrar um herói, alguém que possa enfrentar o Dragão pelo bem do povo.

4b. A peça mostra uma sociedade individualista, em que poucos estão disponíveis para lutar pelo coletivo.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Fala aí!

A peça “O Dragão Verde” tem caráter crítico. Você acha interessante que peças teatrais, além de divertir, também tenham essa função? Por quê?

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 2b** – O clímax da peça e a luta do herói contra o Dragão não aparecem na cena aqui apresentada.

**Questão 3c** – Caso os estudantes deixem de mencionar parte dos elementos, faça uma nova leitura, pedindo a eles que a interrompam sempre que identificarem algo que não faça parte do universo “dos reinos e dragões”.

**Questão 4** – Utilize a questão para avaliar a leitura dos estudantes. O item 4a trabalha com a identificação de uma informação explícita; o item 4b, uma inferência com base nela. Peça a vários estudantes para lerem suas respostas a fim de que você tenha um panorama do desempenho. Depois, se for preciso, ajude-os a construir a resposta 4b, fazendo-os perceber que o comportamento citado pelo Rei para descrever seus súditos e suas consequências podem ser transferidos para a sociedade fora da peça.

É esperado que parte da turma tenha dificuldade em chegar sozinha a essa conclusão, mas é possível também, em contrapartida, que alguns estudantes façam leituras bem perspicazes e mencionem a crítica sutil à política, com a referência a “um emprego na câmara dos vereadores” como prêmio. Valorize essa observação.

**Fala aí!** – É interessante que os estudantes notem que o teatro, bem como outras linguagens artísticas, pode convidar à reflexão sobre questões sociais. Pergunte se eles se lembram de outras produções artísticas que os tenham feito pensar criticamente sobre a sociedade. Pergunte também se alguma obra chamou atenção para algo – por exemplo, um comportamento preconceituoso – que até então passava despercebido.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – É possível que as sugestões se repitam: grito do dragão, choro das pessoas na praça, falas sobrepostas do povo que cobra solução etc. Peça a um estudante voluntário que leia sua solução e pergunte se há outras diferentes. Aponte se houver alguma que não seja coerente com a situação representada.

**Da observação para a teoria** – Explique aos estudantes que algumas peças podem contar com um narrador, que também pode ser um personagem, ou pode surgir em cena para relatar uma situação, para apresentar outros personagens etc.

**Fala aí!** – Converse com os estudantes sobre esse tipo de iniciativa. É muito provável que eles não tenham repertório suficiente para uma discussão profunda, mas ajude-os a perceber que grupos como a Companhia de Teatro Heliópolis contribuem para uma arte mais plural, rica e inclusiva. Eles permitem que o teatro não seja apenas uma experiência de grupos sociais privilegiados; tanto a experiência de produzir quanto a de assistir tornam-se mais democráticas, não apenas porque chegam às periferias mas também porque divulgam a qualidade das produções periféricas, contribuindo para a redução dos preconceitos.

### COMO FUNCIONA UM TEXTO TEATRAL?

Responda às questões a seguir.

1. Observe as rubricas, informações que aparecem entre parênteses ao longo do texto. O que elas indicam?
2. Observe as três ocorrências de “(Bobo ri e bate palmas.)”.
  - a) Qual é o tema da conversa na parte em que elas aparecem?
  - b) Por que produzem um efeito de humor?
3. As rubricas ajudam a caracterizar a personagem Filosel.
  - a) Quais reações e sentimentos são sugeridos pelo trecho “(Filosel se sobressalta e fica em pé.)”?
  - b) Explique o contraste entre a última fala da Princesa e a rubrica que a acompanha.
  - c) Antes desse momento, a única referência a Filosel tinha sido feita na rubrica inicial. Como você imagina as ações da personagem entre um momento e outro?

1. Gestos e ações dos personagens, como exemplifica “(Filosel se sobressalta e fica em pé)”, e o tom de certas falas, como exemplifica “(quase chorando)”.

### Desafio da linguagem

Que tal trabalhar na sonoplastia dessa peça? Que recursos sonoros (ruídos, efeitos sonoros, música etc.) você incluiria? Copie no caderno o trecho selecionado e anote a rubrica criada.

2a. O Rei e o Ministro discutem o prêmio a ser dado ao herói que enfrentaria o Dragão.

2b. Porque sugerem que as propostas de prêmios agradariam aos tolos, e não aos heróis.

3a. O susto e o medo ou desagrado.

3b. Na fala, Filosel parece estar segura de sua obrigação como princesa, mas o suspiro e o abraço na Ama mostram que ela está triste.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes sugiram que Filosel acompanhava a conversa em silêncio, demonstrando algumas reações por meio de expressões faciais.

### Da observação para a teoria

O gênero **texto teatral** dispensa, em geral, a figura de um narrador. Nele, a história costuma ser mostrada, e não contada. Grande parte das vezes, as ações são deduzidas a partir de falas ou descritas entre parênteses, nas chamadas **rubricas**, as quais também podem informar quando um personagem entra e sai de cena, os elementos que compõem o cenário e o tom de algumas falas. Embora as rubricas costumem orientar alguns aspectos da atuação, quando o texto é apresentado em um espaço teatral a decisão sobre como os atores devem encenar e interpretar seus personagens pode ser de um diretor ou, dependendo do tipo de encenação, dos próprios atores em um trabalho colaborativo.



### Biblioteca cultural

Em muitas comunidades e regiões periféricas do Brasil existem grupos e companhias teatrais bastante ativos.

A Companhia de Teatro Heliópolis, por exemplo, reúne jovens da comunidade de Heliópolis, considerada a maior da capital paulista. Desde 2000, o grupo tem montado peças que tratam de questões que importam aos seus participantes. Os espetáculos nascem da criação coletiva, das experiências do grupo e das histórias de moradores. Acesse o *site* e conheça o trabalho da companhia, disponível em: <https://ciadeteatroheliopolis.com/>. Acesso em: 25 maio 2022.



Cena do espetáculo **A inocência do que eu (não) sei**, criação em processo colaborativo com a Companhia de Teatro Heliópolis. Foto de 2016.

BOB SOUSA E GEOWAN GELAN/COMPANHIA DE TEATRO HELIÓPOLIS

### Fala aí!

O que você acha desse tipo de manifestação artística? Acredita que é um modo interessante de a comunidade expressar suas experiências e suas reivindicações?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### O espaço

Chamamos de **espaço** o lugar onde se passa a ação. É um elemento importante tanto para textos teatrais como para contos, romances, HQs etc., porque situa os personagens em um lugar geográfico (campo, praia etc.) ou social (escritório, escola etc.) e pode influenciar comportamentos (personagem incomodado em espaço barulhento, por exemplo), antecipar ações (um espaço assustador que anuncia o aparecimento de um fantasma), entre outras funções. Observe o uso do espaço nos textos a seguir e responda às questões.

1. Releia este trecho da peça “O Dragão Verde”.

*Corte. Pajens entram e fazem a mudança do cenário. Arrumam em cena três tronos: um maior, um médio e um menor. O Rei, a Rainha e a Princesa entram e se instalam nos tronos. Segue o Primeiro-Ministro e a Ama. Por último entra o Bobo da Corte e senta-se próximo do Rei. O Rei está arrasado. Tira a coroa e entrega-a ao Primeiro-Ministro.*

- a) A primeira cena mostra a praça invadida pelo Dragão. Como o público percebe que a segunda cena se passa em outro lugar?
- b) O fato de o cenário ter poucos objetos impede o reconhecimento do espaço da cena? Explique sua resposta.

2. Observe uma cena de outra peça teatral e preste atenção aos elementos presentes na imagem.

- a) Onde e quando a história se passa? Que recursos o diretor da peça utilizou para mostrar isso?
- b) Nessa peça, atores adultos interpretam crianças. Que elementos contribuem para que o público reconheça a idade dos personagens?
- c) No teatro, é comum que determinados elementos cênicos sejam utilizados com mais de uma função. Explique essa ideia com base na cena fotografada.



Cena de **Nossa classe**, peça teatral do autor polonês Tadeusz Słobodzianek, dirigida por Zé Henrique de Paula e encenada em 2016 pelo Núcleo Experimental de Teatro.

2a. Espera-se que os estudantes reconheçam que há uma lousa ao fundo da sala, o que indica uma escola como espaço, e que os atores usam roupas que remetem a uma época passada.

1a. Pela alteração do cenário, agora uma sala de tronos, portanto um palácio.

1b. Não. A presença do trono e as falas dos personagens são suficientes para que o público imagine o espaço.

RONALDO GUTIERREZ

2b. O figurino dos atores, composto de calças mais curtas.

2c. As cadeiras da escola estão sendo utilizadas para representar, na cena, uma espécie de veículo.

171

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 6.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 1, 2, 4, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP47, EF69LP54, EF67LP20 e EF67LP29.

### Orientações didáticas

As questões desta seção chamam atenção para a configuração do cenário nas peças teatrais, evidenciando que pode ser constituído de poucos elementos ou ser sugerido ao leitor/espectador por meio de ações e falas.

Sugerimos que as questões sejam resolvidas em grupos de três ou quatro integrantes. As questões 1 e 2, mais simples, podem ser feitas oralmente; a questão 3 deve ser registrada por escrito e corrigida.

**Questão 1b** – Aceite também referências ao figurino sugerido pelas funções dos personagens.

**Questão 2c** – Chame a atenção dos estudantes para alguns elementos, como a disposição dos atores em fila, a atriz que forma um triângulo com os braços etc. Talvez isso os ajude a perceber a formação do veículo. Reforce que os atores da cena “estão” em um veículo sugerido pelas cadeiras.

## Orientações didáticas

**Investigue** – A pesquisa deve levar os estudantes a indicar que a peça coloca em cena personagens com poucos recursos financeiros, principalmente operários, que entram em greve para lutar por melhores condições de vida.

Se for possível, substitua essa pesquisa pela seguinte atividade:

1. Reproduza para os estudantes o áudio do programa da Rádio-agência Nacional, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/cultura/audio/2017-02/historia- hoje-peca- eles-nao-usam-black-tie-estrea-va-em-sp-ha-59-anos/>, acesso em: 27 maio 2022. Peça-lhes que anotem as informações principais.

2. Forme duplas e oriente-as a produzir uma síntese organizada em itens para expor por que a peça inovou o teatro brasileiro. Anote na lousa a frase inicial “A peça **Eles não usam black-tie** inovou o teatro brasileiro porque:” e explique aos estudantes que devem completá-la com itens introduzidos por marcadores. Essa atividade desenvolve a habilidade de tomar notas e de organizar as informações, um recurso importante para a continuidade dos estudos.

3. Agora, leia o início de uma peça do ator e dramaturgo ítalo-brasileiro Gianfrancesco Guarnieri.

### Eles não usam black-tie

#### PEÇA EM 3 ATOS E 6 QUADROS

##### ATO 1

(BARRACO DE ROMANA. MESA AO CENTRO. UM PEQUENO FOGAREIRO, CÔMODA, CAIXOTES SERVEM DE BANCOS. HÁ APENAS UMA CADEIRA. DOIS COLCHÕES ONDE DORMEM CHIQUINHO E TIÃO)

##### QUADRO 1

MARIA: (*falando baixo, entre risos*) Pronto, lá se foi o sapato. Enterrei o pé na lama...

TIÃO: Olha só como tá meu linho! (*Passa a mão pela roupa, risonho. Para fora.*) Ei, Juvêncio! Tocando na chuva estraga a viola! (*Pausa. O violão afasta-se.*) É um maluco... Tocando na chuva.

MARIA: Fala baixo, tu acorda o pessoal!

TIÃO: Acorda, não.

MARIA: É melhó a gente ir andando... é só um pedacinho.

TIÃO: Pra ficá enterrada na lama? Não senhora, vamo esperá **estíá**.

GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam black-tie**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2011.

CECÍLIA THOMPSON/ESTADÃO CONTEÚDO



Gianfrancesco Guarnieri (à esquerda) em cena da peça **Eles não usam black-tie**. São Paulo, 1962.

- a) O que o cenário descrito na rubrica inicial revela sobre os personagens? Explique sua resposta.
- b) As características sugeridas pelo cenário são confirmadas por algum outro elemento do texto? **3b. Sim. Os personagens empregam variedades linguísticas populares.**
- c) Além do cenário descrito, existe outro que pode ser deduzido com base na fala. Qual?
- d) *Black-tie* é um traje masculino formal e sofisticado. O início da peça parece coerente com o título dela? Explique.

### Investigue

Quais são as questões sociais destacadas na peça **Eles não usam black-tie**?

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

**Estíá:** estiar, parar de chover.

**3a.** Revela que são personagens da classe popular, já que estão em um barraco e os objetos são poucos e simples.

**3c.** Pode-se deduzir um cenário externo, em que predominam ruas de terra, já que o personagem refere-se à lama formada pela chuva.

**3d.** O título informa que um grupo (“eles”) não usa o traje elegante e caro, sugerindo uma condição social modesta, o que coincide com o cenário e a linguagem dos personagens em cena.

O espaço em que se passa uma história pode contribuir para contá-la porque traz informações sobre os personagens e suas ações, podendo inclusive ajudar a explicitar seus sentimentos.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Adjunto adnominal e complemento nominal

Ao nomear, em sua peça, o monstro que apavora o reino, Maria Clara Machado fez uso de um adjetivo, *verde*, que acrescenta uma característica ao substantivo *dragão* e, assim, o particulariza. Nesta seção, estudaremos a maneira como adjetivos e outras classes de palavras se articulam com substantivos para construir os sentidos.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia um trecho da peça “O Dragão Verde”:

REI: Então, vamos aos assuntos do dia, Ministro.

MINISTRO (*desabafando*): Desta vez, Majestade, ele abusou. Comeu seis damas da corte, cinco deputados federais, um vereador municipal, dois tenentes, quatro crianças inteligentíssimas e um bispo aposentado.

REI (*quase chorando*): Não aguento mais... Pobre povo, pobre reino. Se isto continuar, acabaremos um deserto. Estou cansado de lutar... Estou velho... (*Começa a chorar.*)



1. A locução sugere que o rei recebe o ministro para discutir temas atuais, o que sugere que há encontros diários e, portanto, que há uma rotina.

2. A caracterização das crianças como “inteligentíssimas” e do bispo como “aposentado” é totalmente dispensável, o que torna engraçada sua citação no momento em que algo tão terrível é anunciado.

1. A primeira fala do Rei evidencia que seu encontro com o Ministro faz parte de uma rotina. Por que a locução *do dia* revela isso?
2. Na fala do ministro, a caracterização das crianças e do bispo produz humor. Explique por quê.
3. Qual é o sentido do adjetivo *pobre*, na fala do Rei?

3. *Pobre tem o mesmo valor de sofrido, infeliz.*

Os assuntos levantados pelo Rei não são quaisquer assuntos, mas, sim, os *do dia*. As damas de que fala o Ministro são as *da corte*, e as crianças são as *inteligentíssimas*. Note como os adjetivos e as locuções adjetivas usados nesses exemplos especificam o sentido dos substantivos, isto é, fornecem detalhes que tornam o significado dos substantivos mais preciso.

Também o adjetivo *pobre* especifica os substantivos *povo* e *reino*, com os quais se relaciona, revelando uma avaliação feita pelo Rei, isto é, um juízo de valor.

Todos esses adjetivos e locuções adjetivas estão funcionando como **adjuntos adnominais**.

#### Lembra?

As **locuções adjetivas** são formadas por **preposição + substantivo** e têm o valor de um **adjetivo**. Exemplo: material **de escola** → material **escolar**.

173

## Falando sobre a nossa língua

#### BNCC em foco

CG: 1, 4 e 9.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 4 e 7.

Habilidades: EF69LP56, EF67LP32, EF07LP06, EF07LP08, EF07LP12 e EF07LP13.

#### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Pronome possessivo.
- Pronome demonstrativo.
- Pronome indefinido.
- Adjunto adnominal.
- Complemento nominal.
- Concordância nominal.

#### Orientações didáticas

A BNCC propõe como um dos objetivos da análise linguística o conhecimento e a análise das funções sintáticas. Nesta seção, os estudantes vão rever o papel de adjetivos e locuções adjetivas, artigos e numerais (estudados no 6º ano) e dos pronomes (estudados nos Capítulos 3 e 4 deste volume) para compreender a ampliação, especificação ou determinação dos substantivos, bem como a complementação dos nomes. Também explorarão situações que envolvem as regras de concordância nominal, com o objetivo de refletir sobre o uso de variedades linguísticas em função da situação comunicativa.

## Orientações didáticas

Sugerimos que a exposição dos tópicos e as atividades sejam feitas em partes.

1. **Começando a investigação** (página anterior) e **Adjunto adnominal**: sugerimos que seja realizada uma leitura conjunta, acompanhada por paráfrase, seguida pela atividade 1. Trata-se de uma atividade de nível simples, que permite observar se os estudantes compreenderam a função desempenhada pelo adjunto adnominal. As atividades 2 e 3 podem ser feitas individualmente, na sequência, para nova exploração do tópico. Observe que a atividade 2 propõe uma leitura mais complexa em função da intertextualidade.

2. “O emprego dos pronomes como adjuntos adnominais”: nesta parte, apresentam-se informações centrais acerca do emprego de pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos. Sugerimos a leitura conjunta, acompanhada pela sistematização na lousa. A atividade 4, de **Investigando mais**, refere-se mais diretamente a esse conteúdo.

3. “Complemento nominal”: os estudantes podem ler individualmente a exposição para compreender o conceito; depois, um ou mais estudantes podem ser chamados para expor sua compreensão para a turma. A atividade 5, de **Investigando mais**, pode ser feita na sequência. Avalie, antecipadamente, se é preciso fazer uma paráfrase do texto junto com os estudantes antes de solicitar a produção das respostas.

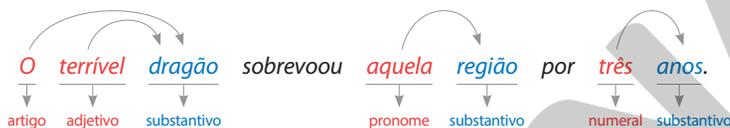
4. As atividades 6 e 7, de **Investigando mais**, dizem respeito à concordância. Sugerimos que sejam feitas em duplas e corrigidas detalhadamente para consolidação das regras e reflexão sobre diferenças entre a norma-padrão e algumas variedades linguísticas.

### Adjunto adnominal

Além dos adjetivos, artigos, numerais e alguns tipos de pronomes também se relacionam com os substantivos para caracterizá-los, especificá-los ou determiná-los.

Observe como, no trecho da peça, o pronome *esta* (*desta*) especifica o substantivo *vez*, indicando a ideia de presente. Os numerais, por sua vez, quantificam os substantivos listados. Já o artigo *um* generaliza o sentido do substantivo *deserto*. Todos eles se classificam, sintaticamente, como **adjuntos adnominais**.

Acompanhe a análise a seguir para observar artigos, numerais, pronomes e adjetivos atuando como **adjuntos adnominais**.



Também grupos de palavras podem funcionar como adjuntos adnominais. Observe.



O artigo *um* e o grupo *com uma casca intransponível* são adjuntos adnominais de *dragão*. *Uma* e *intransponível* são adjuntos adnominais de *casca*.

Os adjuntos adnominais podem aparecer tanto na parte da oração que funciona como sujeito quanto na que funciona como predicado. Eles concordam com os substantivos que acompanham.

#### Adjetivo ou adjunto adnominal?

Por que classificamos uma palavra ora como adjetivo, ora como adjunto adnominal?

**Adjetivo** é uma das dez classes de palavras, divididas conforme sua forma e função. No título da peça, *verde*, que concorda com o substantivo *dragão* em número e atribui a ele uma característica, é classificado como adjetivo. Essa análise é feita nos estudos de **morfologia**.

Nos estudos de **sintaxe**, que tratam da relação entre as palavras da oração, *verde* desempenha a função de **adjunto adnominal**. Essa função não é exclusiva dos adjetivos. A modificação do substantivo pode ser feita por artigos, numerais, pronomes e também por grupos de palavras.

Por outro lado, um adjetivo pode funcionar como predicativo do sujeito ou do objeto, funções que você ainda vai estudar.

A morfologia e a sintaxe, embora complementares, tratam de aspectos diferentes.



## O emprego de pronomes como adjuntos adnominais

Como você já estudou no Capítulo 4, pronomes são palavras que se referem aos participantes do ato de comunicação, ou seja, às pessoas do discurso. Alguns deles acompanham o substantivo para determinar seu significado por meio dessa relação.

Para entender essa ideia, leia o título e o parágrafo inicial de uma reportagem sobre alimentação.

### BARATAS FRITAS

Os insetos estão prestes a chegar ao seu prato. E são essenciais para o futuro da alimentação. Conheça sete razões (e três receitas) que podem convencer você a encarar esses bichinhos do mesmo jeito que olha para o arroz e o feijão.

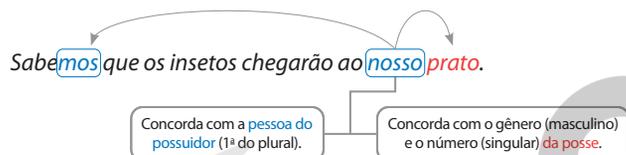
ANDERSON DE ANDRADE PINHEIRO / ARQUIVO DA EDITORA

ROMERO, Luis. **Superinteressante**, ed. 363, jul. 2013, atualizado em 31 out. 2016. p. 50.

Para chamar a atenção do leitor, o título da reportagem faz uma brincadeira, trocando o substantivo *batatas*, que muitas vezes vem acompanhado do adjetivo *fritas*, por *baratas*, cuja grafia e som são semelhantes. Desse modo, mexe com a reação de muitos brasileiros que, diante da imagem, sentem aflição ou repulsa.

O objetivo do texto é, após o choque, naturalizar o consumo de insetos como alimento. Para isso, faz referência ao prato do leitor, empregando o pronome *seu*, que estabelece uma relação de posse. Trata-se de um **pronome possessivo**, que atua como adjunto adnominal determinando *prato*.

Os pronomes possessivos concordam com a pessoa do possuidor e com o gênero e número da posse. Observe.



Os **pronomes demonstrativos** também podem atuar como **adjuntos adnominais**. Leia novamente parte do parágrafo sobre o consumo de insetos e observe os termos em destaque.

**Os insetos** estão prestes a chegar ao seu prato. [...]. Conheça sete razões (e três receitas) que podem convencer você a encarar **esses bichinhos** do mesmo jeito que olha para o arroz e o feijão.

A expressão *esses bichinhos* refere-se a *os insetos*. Para evidenciar que há uma retomada de algo já dito e especificar o substantivo *bichinhos*, foi usado o pronome *esses*.

### Dica de professor

Repare que os pronomes demonstrativos contribuem para a coesão do texto, pois ajudam a organizar o discurso, relacionando as ideias.

## Orientações didáticas

Explique aos estudantes que as pessoas têm usado indistintamente as formas *esse* e *este*, especialmente na fala, em que mal notamos a diferença de pronúncia. No entanto, a norma-padrão distingue os usos e devemos segui-la nas situações que exigem maior monitoramento, especialmente na escrita.

Verifique se os estudantes sabem que *outrem* é uma palavra paroxítona (*outrem*) e que tem o sentido de “outra pessoa”. Exemplo: O poema não era dele; era de outrem (outra pessoa qualquer).

Quando, diferentemente, se pretende usar um pronome demonstrativo para antecipar uma informação, emprega-se *este*. Compare.

*A humanidade terá de se acostumar com este hábito: comer insetos.*

*Hoje comer insetos causa repulsa, mas esse hábito será comum em pouco tempo.*

Os pronomes demonstrativos também podem indicar a posição do substantivo no espaço. Veja.

<b>Este, esta, estes, estas, isto</b> (1ª pessoa)	Algo próximo do falante.	<i>Não consigo tirar este anel do meu dedo!</i>
<b>Esse, essa, esses, essas, isso</b> (2ª pessoa)	Algo próximo do ouvinte.	<i>Esse livro na sua carteira é o de Ciências?</i>
<b>Aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo</b> (3ª pessoa)	Algo afastado dos interlocutores.	<i>Aquela ilha fica muito distante do continente.</i>

Vamos tratar, agora, de mais um tipo de pronome: o **pronome indefinido**. Esse tipo de pronome acompanha o substantivo para tornar seu sentido menos exato. Observe.

*Certo homem saiu da sala.*

*Vamos enfrentar algumas dificuldades.*

*Várias professoras ficaram doentes na mesma época.*

Além de acompanhar o substantivo, pronomes indefinidos também podem substituí-lo, fazendo referência à 3ª pessoa de maneira vaga ou generalizadora: *Alguém esteve na sala; Ninguém deixou de se re matricular*. Nesses casos, ele **não** exerce a função de adjunto adnominal.

Há pronomes indefinidos que são invariáveis, enquanto outros podem sofrer alterações para acompanhar o substantivo. Veja este quadro.

Pronomes indefinidos	
Invariáveis	Variáveis
alguém ninguém tudo nada cada algo outrem	algun, alguma, alguns, algumas certo, certa, certos, certas todo, toda, todos, todas outro, outra, outros, outras muito, muita, muitos, muitas pouco, pouca, poucos, poucas qualquer, quaisquer vários, várias

*Este, esta, estes, estas, isto:* referem-se a palavras ou ideias que ainda serão mencionadas.

*Esse, essa, esses, essas, isso:* retomam palavras ou ideias já mencionadas.

### É lógico!

Repare que existe uma lógica na associação entre a pessoa do discurso expressa pelo pronome e a distância sugerida.

Enfatizamos que o parecer CNE/CEB nº 15/2000 afirma que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”. Guiamo-nos por essa orientação oficial para selecionar os textos deste capítulo.

### Complemento nominal

Como você está vendo, o substantivo pode ser acompanhado por termos que especificam seu sentido. Há, também, a possibilidade de ele vir acompanhado por termos que complementam seu sentido.

Para observar esse tipo de construção, leia o anúncio a seguir, produzido para circular em redes sociais. Depois, responda às questões.



Reprodução de peça publicitária do Dia internacional de conscientização e combate à violência contra a pessoa idosa, produzida pela Secretaria de Saúde de Minas Gerais. 2020.

1. Muitas campanhas publicitárias com o mesmo tema mostram a imagem de pessoas idosas sozinhas e fragilizadas. O que essa peça publicitária preferiu mostrar? Que efeito obtém com isso?
2. O texto indica situações que envolvem o idoso e precisam ser resolvidas pela sociedade. Identifique-as. 2. **Violência, negligência e abuso.**
3. O que é esperado do interlocutor em relação a essas situações?
4. Em “Proteja a vida dos idosos”, o verbo poderia aparecer sem o complemento? Por quê? 4. **Não. O sentido do verbo ficaria incompleto, porque faltaria informar o que ou quem deve ser protegido.**
5. Complete no caderno uma reelaboração do mesmo trecho: É fundamental a proteção... 5. **É fundamental a proteção da vida dos idosos.**

1. A peça destaca um homem idoso e outro bem jovem, ambos sorrindo, sugerindo uma relação entre avô e neto. Com isso, destaca a relação de companheirismo entre as gerações e não as ideias de isolamento e tristeza.

3. É esperado que o interlocutor atue para identificar situações de desrespeito ao direito dos idosos e, assim, possa protegê-los.

No trecho reelaborado, o verbo se transformou em um substantivo, mas continua prevendo um complemento: *proteger o quê? proteção de quê?* Os sentidos do verbo e do substantivo não são completos.

Agora, leia o trecho destacado com a cor laranja na parte superior do cartaz: “e combate à violência contra a pessoa idosa”. Observe que o substantivo *combate* também precisa ser complementado: *combate a quê?* O mesmo se dá com o substantivo *violência*: *violência contra quem?*

Esse tipo de complemento ligado a um substantivo é chamado de **complemento nominal**. Ele é sempre introduzido por uma preposição, acompanhada ou não de artigo. Observe.



O complemento nominal também pode estar ligado a um **adjetivo** ou a um **advérbio**. Observe.



Existe semelhança entre a forma do **complemento nominal** e a de parte dos adjuntos adnominais, mas é possível diferenciá-los verificando o termo a que se ligam:



*Compra* é um substantivo de sentido incompleto, assim como o verbo *comprar*: *compra de quê?* *comprar o quê?* É preciso informar o que é comprado: *a casa*. O termo *da casa*, portanto, é um complemento nominal. Já *parede* é um termo de sentido completo; nesse caso, *da casa* apenas o especifica. Trata-se de um adjunto adnominal.

**Complemento nominal** é um **termo integrante** da oração, indispensável para completar o sentido de um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio). **Adjunto adnominal** é um **termo acessório**; ele caracteriza, especifica ou determina um substantivo com sentido completo.



CAIO YOSHIMIZO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1a. O fato de não ter conseguido preparar uma boa refeição para o filho.

1b. Reforça os sentimentos, porque enfatiza que a preparação dos alimentos não foi adequada.

## INVESTIGANDO MAIS

1c. Os adjuntos adnominais são: crocantes, fritas e macio. Ovos fritos, torradas macias e bacon crocante.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem os ajustes na concordância nominal.

### 1. Conheça uma tirinha do ilustrador estadunidense Tony Carrillo.



CARRILLO, Tony. **F Minus**. 2015. 1 tirinha.

- Observe que a expressão do homem é de desânimo. O que despertou esse sentimento no personagem?
- A fala do filho reforça ou ameniza os sentimentos do pai? Por quê?
- Quais são os adjuntos adnominais presentes nas perguntas do menino? Reescreva os pares estabelecendo as relações esperadas entre os adjuntos adnominais e os termos a que se referem.
- Além de alterar a ordem das palavras, o que mais você precisou fazer para ajustar os pares?

### 2. Leia este poema do escritor paulista José Paulo Paes.

#### Borboleta

Mal saíra do casulo  
para mostrar ao sol  
o esplendor de suas asas  
um pé distraído a pisou.  
(A visão da beleza  
dura um só instante  
inesquecível.)

PAES, José Paulo. **Poesia completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 481.

- Copie o quarto verso do poema e classifique sintaticamente as palavras que o formam.
- A ação expressa nesse verso sugere um ato de perversidade? Explique sua resposta.
- A que palavra o termo *inesquecível* se relaciona? Qual é sua função sintática?
- O termo *inesquecível* está isolado no último verso da segunda estrofe. Que efeito produz essa posição da palavra? Para responder, leia o poema em voz alta, fazendo as pausas necessárias.

2a. Sujeito simples: um pé distraído; núcleo: pé; adjuntos adnominais: um, distraído; predicado verbal: a pisou; a: OD; pisou: VTD.

2b. Não. O ato de pisar na borboleta foi involuntário, já que o pé é chamado de "distraído", ou seja, não fez isso por mal, mas por descuido.

2c. Relaciona-se ao substantivo *instante*. Ele é um adjunto adnominal.

2d. O isolamento dá mais ênfase ao termo, destacando a ideia de que o momento de apreciação da beleza, embora curto, é uma experiência marcante, significativa.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 3 –** A obra *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, é frequentemente adaptada para publicações infantis, além de ter sido adaptada para o cinema, por isso é provável que vários estudantes a conheçam. Antes de iniciar a atividade, verifique se algum deles poderia contar brevemente a história, de forma a ajudar os que não têm essa referência. Se ninguém a conhecer, apresente uma breve paráfrase para a turma.

Comente, por fim, que é importante expandirmos nossa “biblioteca cultural” (ver neste MP tópico que trata deste conceito) porque ela nos permite ler adequadamente textos como essa tirinha, que propõe relações intertextuais.

3. Leia uma tirinha da ilustradora cearense Sirlanney.



SIRLANNEY. [sem título]. [201-]. 1 tirinha.

- A tirinha emprega o recurso da intertextualidade. A que narrativa ela se refere? **3a. Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll.**
  - Releia a frase “Às vezes eu me sinto só como o coelhinho **louco** do País **das Maravilhas**”. Que função sintática exercem os termos em destaque? **3b. São adjuntos adnominais.**
  - Por que esses termos são necessários para o estabelecimento da intertextualidade?
  - Observe os personagens e suas ações. Que diferença há entre o que se vê na tirinha e no texto com o qual ela dialoga?
  - Como você interpretou a sensação que a personagem confessa ter? Explique sua resposta.
4. Leia um poema de Gregório Duvivier.

### Receita para um dalmata

(ou: Soneto branco com bolinhas pretas)

Pegue um papel, ou uma parede, ou algo que seja quase branco e bem vazio.

Amasse-o até que tome forma de um animal: focinho, corpo, patas.

Em cada pata ponha muitas unhas e em sua boca muitos dentes. (Caso queira, pinte o focinho de qualquer cor que pareça rosa). Atrás, na bunda,

3c. *Louco e das Maravilhas* especificam os substantivos *coelhinho* e *País*, permitindo ao leitor reconhecer a relação com a obra de Lewis Carroll.

### Lembra?

O termo **intertextualidade** remete a referências explícitas ou implícitas que um texto faz a outro, do mesmo autor ou não.

3d. Em *Alice no País das Maravilhas*, a personagem corre atrás do coelhinho que se diz atrasado e carrega um relógio, enquanto na tirinha ela mesma é o coelhinho que persegue o relógio.

3e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes tratem da sensação de estar sempre com a impressão de que deveria ter feito mais do que fez, apesar de todo o esforço, o que se expressa na condição ofegante sugerida pelas onomatopéias do segundo quadrinho.

### É lógico!

Observe que o poema apresenta uma lista de instruções. Corresponde a um algoritmo!

4a. Como uma receita, o poema apresenta instruções para a confecção de algo. A distribuição dos versos, em dois quartetos e dois tercetos, segue a forma fixa dos sonetos.

ponha um fiapo nervoso: será seu  
rabo. Pronto. Ou quase: deixe-o lá  
fora e espere chover nanquim. Agora  
  
dê grama ao bicho. Se ele rejeitar,  
é dalmata. Se comer (e mugir),  
é uma vaca que tens. Tente outra vez.

DUVIVIER, Gregório. **A partir de amanhã eu juro que a vida vai ser agora**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

- a) As duas versões do título fazem referência a gêneros textuais: a receita e o poema (no caso, com a forma de soneto). Como o texto se relaciona com esses gêneros?
- b) Releia os versos 1 e 2. Na sequência formada por *papel*, *parede* e *algo*, o último item tem sentido menos preciso. Essa característica dificulta a compreensão das orientações dadas ao leitor? Justifique sua resposta.
- c) Releia os versos 5 e 6. Os adjuntos adnominais *muitas* e *muitos* expressam quantidade determinada ou indeterminada? Justifique.
- d) Que adjunto adnominal poderia ser empregado para sugerir a mesma noção de quantidade expressa por *muitas* e *muitos*?
- e) O adjunto adnominal *cada*, no verso 5, poderia ser substituído por *todas as*? Justifique. 4e. Sim. Os dois fazem referência às quatro patas do cão.
- f) Embora destinado ao público infantil, o poema trata da experiência dos artistas ao comporem suas obras. O que ele destaca na quarta estrofe? 4f. A possibilidade de o artista não ter êxito, sendo necessárias novas tentativas para alcançar o resultado que planejou.
5. Leia parte do texto de apresentação de uma edição atualizada do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, publicada em 2021.

Todo o conjunto de leis e normas jurídicas **embasaram** a construção de **políticas públicas** voltadas a crianças e adolescentes, que contribuíram para diversos avanços, entre eles, ampliação do acesso à educação, reforço no combate ao trabalho infantil, mais cuidados com a **primeira infância** e criação de novos instrumentos para atender às vítimas de violência.

No entanto, o Brasil ainda tem muitos desafios, como garantir a plena **efetivação** do ECA, permitindo que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, protegidos e assegurados. Mas nenhum desafio será realmente superado até que o Brasil promova, de fato, a mudança cultural idealizada pelo ECA, ou seja, que a sociedade de modo geral proteja as crianças e adolescentes como pessoas vulneráveis e em desenvolvimento.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8 069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2021. p. 11. Disponível em: [www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021\\_Digital.pdf](http://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf). Acesso em: 13 abr. 2022.

Chama-se **soneto** um poema formado por quatro estrofes. As duas primeiras são quartetos, isto é, estrofes formadas por quatro versos; as duas últimas são tercetos.

4b. Não. O sentido de *algo* é genérico, mas a oração *que seja quase branco e bem vazio* especifica-o, tornando compreensível a orientação.

4c. Indeterminada. Sabe-se que se trata de algo numeroso, mas não se sabe a quantidade.

4d. Várias/vários.

**Embasaram:** serviram de fundamento a.

**Políticas públicas:** conjunto de ações e programas desenvolvidos pelo Estado para tentar solucionar problemas da sociedade.

**Primeira infância:** período dos primeiros anos de vida.

**Efetivação:** concretização, cumprimento, realização.

## Orientações didáticas

**Questão 4e** – Para tratar da sutileza dos sentidos, pergunte aos estudantes se eles percebem diferença entre “em cada pata” e “em todas as patas”. A primeira formulação, com o emprego de “cada”, individualiza as patas, enquanto a segunda, com “todas as”, sugere a ideia de conjunto.

**Questão 5** – Sugerimos que os estudantes leiam, silenciosamente, os dois parágrafos. Em seguida, um deles pode apresentar, auxiliado pelos demais, uma paráfrase do conteúdo. Após essa etapa, volte ao texto e, com eles, discuta o sentido de trechos. O objetivo é reforçar estratégias de enfrentamento de textos que podem, em um primeiro momento, parecer desafiadores.

## Orientações didáticas

**Questão 5b** – Sugerimos que o período seja anotado e completado na lousa para que os estudantes, com seu apoio, observem as relações sintáticas de complementação tanto de nomes quanto de verbos.

**Questão 5d** – Pergunte aos estudantes se o uso do conectivo *no entanto* é adequado ao contexto. É esperado que eles respondam afirmativamente e justifiquem explicando que *no entanto* introduz desafios a serem enfrentados em favor dos direitos de crianças e adolescentes, o que é um contraponto ao parágrafo anterior, que aborda os avanços de normas e políticas públicas para esse público.

- a) Releia o primeiro parágrafo e, no caderno, escreva o que a expressão “entre eles” indica sobre as informações que aparecem a seguir: 5a. III.
  - I. Elas correspondem a todos os avanços.
  - II. Elas correspondem à menor parte dos avanços.
  - III. Elas correspondem a alguns dos avanços.
- b) Complete a frase “As políticas públicas procuraram...” com o trecho “ampliação do acesso à educação, reforço no combate ao trabalho infantil [...] e criação de novos instrumentos para atender às vítimas de violência”. Faça as alterações necessárias.
- c) Identifique os complementos nominais presentes no trecho “ampliação do acesso à educação”.
- d) O conectivo *no entanto* é uma pista para o leitor quanto ao conteúdo que será apresentado na sequência. Explique por quê.
- e) Releia o seguinte trecho: “Mas nenhum desafio será realmente superado até que o Brasil promova, de fato, a mudança cultural idealizada pelo ECA [...]”. O produtor do texto procurou reforçar a declaração que estava fazendo. Transcreva as palavras ou expressões usadas para esse efeito.
- f) Segundo o texto, crianças e adolescentes são “pessoas vulneráveis”. Qual é o sentido do adjunto adnominal nessa expressão?

### 6. Leia o texto a seguir.

A água é bastante terapêutica e não por acaso costuma ser um grande atrativo durante as viagens, seja numa piscina, no mar, nas cachoeiras ou até mesmo na versão termal. A verdade é que ninguém resiste a um bom mergulho! Para lavar a alma ou apenas contemplar essa beleza natural, confira lagoas e lagos maravilhosos ao redor do mundo. [...]

#### Lago di Braies – Itália

Na província de Bolzano está a pequena cidade de Braies, onde há um vale homônimo que tem um belo lago de águas geladas e cristalinas. O visual é suficiente para que o destino seja procurado por italianos e turistas, encantados com sua beleza. Quem quiser ficar bem pertinho pode se hospedar num hotel por lá!

[...]

#### Lago Tahoe – Estados Unidos

A Califórnia não é só feita de belas praias e parques de diversões. O Lago Tahoe, na fronteira entre Califórnia e Nevada, é um dos pontos mais cobiçados do estado. Rodeada de picos majestosos e vegetação, a água azul como um topázio é palco para esportes aquáticos durante o verão, enquanto se torna cenário para os *resorts* alpinos durante o inverno nevado. [...]

NUNES, Brunella. Pega esse visual: lagos e lagoas maravilhosos ao redor do mundo para incluir na sua lista. *Blog: Quanto custa viajar*. Ao Ar Livre. 4 maio 2017. Disponível em: <https://quantocustaviagar.com/blog/plagoas-e-lagos-maravilhosos/>. Acesso em: 8 maio 2022.

5b. As políticas públicas procuraram ampliar o acesso à educação, reforçar o combate ao trabalho infantil [...] e criar novos instrumentos para atender às vítimas de violência.

5c. “Do acesso à educação” é complemento nominal de “ampliação”; “à educação” é complemento nominal de “acesso”.

5d. “No entanto” é uma expressão que indica oposição. Ao encontrá-la, o leitor já deduz que o conteúdo a ser apresentado vai se contrapor ao que foi dito.

5e. Ele empregou a palavra “realmente” e a expressão “de fato”.

5f. “Vulneráveis” indica, nesse contexto, a necessidade de proteção e de ações que permitam o seu desenvolvimento pleno.

- a) O texto foi transcrito de um *blog* de turismo. O que é comum a esse texto e a outros escritos nesse tipo de *blog*?
- b) Copie, da introdução do artigo, um trecho que faz uma generalização sobre o comportamento humano. Reescreva-o de modo a evitar esse efeito.
- c) Na frase “esse belo lago de águas geladas e cristalinas”, exclua a expressão “de águas”, fazendo a concordância adequada.
- d) Observe a expressão “belas praias e parques”. Como deverá ser feita a concordância se a ordem dos substantivos for “parques e praias”?
- e) Usando a mesma regra de concordância empregada no item anterior, complete as orações a seguir substituindo a estrela pelo adjetivo *grandioso*.
- I. Venha conhecer ★ picos e cachoeiras. 6e. I. *Grandiosos*; II. *grandiosas*.
  - II. Venha conhecer ★ cachoeiras e picos.

Quando um **adjetivo** modifica dois ou mais núcleos que vêm depois dele, concorda em gênero e número com o primeiro.

Leu **belos** poemas e narrativas.

Leu **belas** narrativas e poemas.

- f) Observe agora a concordância entre os adjetivos destacados e os termos anteriores, que são determinados por eles.
- I. Lagoas e lagos maravilhosos.
  - II. Lagoas e praias maravilhosas.
- Explique o uso do masculino “maravilhosos”, em I, e do feminino “maravilhosas”, em II.
- g) Estão igualmente corretas as formas *parques e praias belos* e *parques e praias belas*, mas há diferença na forma como as entendemos. Explique essa diferença.
- h) Reescreva a oração “Rodeada de picos majestosos e vegetação” fazendo com que o adjetivo se refira aos dois substantivos.
- 6h. *Rodeada de picos e vegetação majestosos.*

Quando um **adjetivo** modifica dois ou mais núcleos que vêm antes dele:

- Vai para o plural, predominando o masculino se os núcleos forem de gêneros diferentes.

Ganhei duas **pastas** e uma **agenda novas**.

Ganhei **livros** e **pastas novos**.

- Pode concordar com o núcleo mais próximo, formulação que relaciona a caracterização ao último núcleo.

Ganhei **livros** e **pastas novas**.

Ganhei uma **pastas** e um **livro novo**.

### Fala aí!

Uma generalização como “Todos os produtos importados têm melhor qualidade” prejudica a argumentação porque é imprecisa e desconsidera aspectos relevantes para a discussão. Você acha que a generalização vista no artigo o prejudica? Por quê?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6a. Os textos divulgam os lugares, mostrando as atrações e encorajando os leitores a conhecê-los.

6b. O trecho é “ninguém resiste a um bom mergulho!”. Sugestão: “muitos de nós não resistimos a um bom mergulho!”.

6c. Esse belo lago gelado e cristalino.

6d. Belos parques e praias.

6f. I. O adjetivo “maravilhosos” refere-se a um termo feminino e a outro masculino, prevalecendo o gênero masculino; II. refere-se a dois termos no feminino, por isso fica no feminino.

6g. A concordância no masculino mostra que o adjetivo se refere a todos os termos, enquanto a concordância no feminino destaca apenas o núcleo mais próximo.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Inicie pedindo aos estudantes outros exemplos de generalização. Em seguida, peça que eles analisem a generalização “ninguém resiste a um bom mergulho!”, comparando com os demais exemplos. Ajude-os a perceber que, em função do assunto do texto, a generalização não é prejudicial; ela cumpre uma função de ênfase e de aproximação do leitor em relação ao conteúdo que é apresentado. Em outros casos, como em “Toda criança é agitada”, a generalização é um ponto fraco, já que desconsidera a diversidade de comportamentos.

**Boxes** – Examine caso a caso com os estudantes, identificando o gênero e o número de cada núcleo. No primeiro grupo de exemplos, reforce a percepção de que a concordância com o núcleo mais próximo não caracteriza com precisão o núcleo mais distante.

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Nesta atividade, os estudantes serão levados a analisar determinado tipo de concordância presente em algumas variedades linguísticas brasileiras. Sugerimos que você faça a leitura em voz alta para evitar que eles estigmatizem a fala antes de, efetivamente, compreenderem o fenômeno linguístico em foco.

**Observações sobre a concordância** – Verifique se os estudantes compreenderam o conteúdo do boxe e, principalmente, seu objetivo: a ideia é que identifiquem certas marcas de linguagem que caracterizam usos comuns em algumas variedades linguísticas, entendam a lógica que as sustenta e não sejam preconceituosos em relação aos falantes que as empregam. Ao mesmo tempo, devem perceber que, com o avanço dos estudos, é esperado que eles, cada vez mais, se apropriem das formas indicadas pela norma-padrão para que possam participar bem das situações que as exigirem.

7b. Vanda foi disputar em Brasília, ficou entre os quinze classificados e, depois, passou a participar da corrida de São Silvestre e a ficar entre as dez primeiras colocadas na faixa etária na qual participava.

7c. Porque Vanda começou a correr já na faixa dos 40 anos de idade, depois que os filhos haviam crescido. A prática esportiva tornou-se algo bastante importante para ela, que passou a participar de várias provas de corrida e a obter sucesso nelas.

**7.** Leia a transcrição do trecho de um depoimento disponível no site do Museu da Pessoa.

### Aceitando o desafio dos 10 km

Depois dos 40 ano, lá, os meus filho já tavam crescendo, crescido mesmo, aí eu comecei a participar das corrida aqui dos Correio, aí eu sempre tirava, passei mais de oito ano... oito ano ganhando, tirando primeiro lugar aqui nos Correio. Eu fui a primeira mulher a correr os 10 km aqui dos Correio, porque... as mulheres daqui que ganhava, elas... não se interessava a correr 10 km, nem viajar pra Brasília, né? Aí eu disse assim: “Peraí, a mulher aqui ganhava, corria só 5 km, os home, 10 km, e... o dinheiro era menos da mulher, o do home era mais, que corria 10”. Aí eu fui... O primeiro ano ainda corri 5 km, ganhei, né?, o segundo aí não, o próximo ano, eu vou treinar junto com os home e vou ganhar o mesmo tanto que os home. Foi um desafio, né? Vou ter que... ficavam assim sem acreditar que eu ia correr os 10 km, né? Aí eu aceitei o desafio: “Vanda, você vai correr os 10 km? Vem que aqui vai ter a premiação pra mulher igual do homem. Você vai correr os 10 km.” Aí eu corri, ganhei e fui pra Brasília, ainda fiquei entre os quinze, que eram quinze classificado, né. E... aí depois comecei a participar de **São Silvestre**, fui também a umas oito São Silvestre, e sempre internacionalmente eu era... ficava entre as dez na faixa etária.

**Aceitando o desafio dos 10 km.** 26 ago. 2016. 1 vídeo (2 min). Depoimento publicado no canal Museu da Pessoa. Transcrição de vídeo de 0 min 10 s a 1 min 25 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rfjaYwRL4M>. Acesso em: 9 maio 2022.

- Por que Vanda se destacou entre os atletas que participavam da competição dos Correios? **7a.** Porque optou por correr 10 km, modalidade praticada entre os homens, e teve sucesso nesse desafio.
- Que resultados esportivos importantes ela obteve após esse acontecimento?
- Por que a história da atleta ajuda a desconstruir a ideia de que os esportes são atividades de jovens?
- A fala apresenta ocorrências de concordância que não seguem a norma-padrão da língua portuguesa, por exemplo com relação aos adjuntos adnominais e aos núcleos que eles determinam. O que se observa no trecho “aí eu comecei a participar das corrida aqui dos Correio”? **7e.** O trecho é: “as mulheres daqui que ganhava, elas... não se interessava a correr 10 km”.
- O mesmo tipo de concordância repete-se na relação entre sujeito e verbo. Copie no caderno o trecho em que isso acontece.
- A concordância usada por Vanda impede a compreensão da noção de plural por quem a ouve? Explique. **7f.** Não. A presença de alguns termos no plural já evidencia esse número.
- Nos contextos em que deve ser empregada a linguagem monitorada essa forma de concordância costuma ser utilizada? **7g.** Não.

**7d.** Os adjuntos adnominais *das* e *dos*, e os substantivos que eles acompanham, *corrida* e *Correio*, respectivamente, não estão concordando. Segundo a norma-padrão, deveria ter sido utilizado *das corridas* e *dos Correios*.

**São Silvestre:** Corrida Internacional de São Silvestre, realizada anualmente nas ruas da cidade de São Paulo.

### Observações sobre a concordância

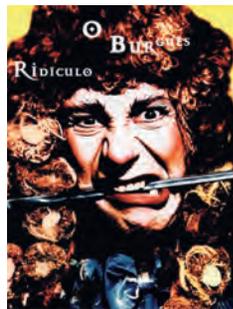
A norma-padrão da língua portuguesa prevê que todas as palavras que podem ser flexionadas sejam colocadas no plural quando se quiser expressar esse número.

Em alguns contextos de comunicação, no entanto, verifica-se que apenas parte das palavras tem marcas de plural. Embora ela não seja adequada a contextos formais, existe uma lógica para essa concordância: ela prevê que basta o artigo ou o artigo e o substantivo estarem no plural para que todo o conteúdo seja entendido assim. É o que ocorre, por exemplo, em enunciados como “Particpei das *corrida*” ou “As mulheres *corria* 5 km”.

## Leitura 2 TEXTO TEATRAL

Leia a seguir um trecho de uma adaptação da peça **O burguês fidalgo**, do dramaturgo francês Molière, traduzida por José Almino de Alencar e adaptada e dirigida pelos pernambucanos Guel Arraes e João Falcão. Nessa montagem, foi criado um prólogo, isto é, uma cena que antecede o início da peça de Molière, na qual ele aparece orientando os atores pessoalmente. Além disso, foram acrescentadas situações e falas de outras peças do autor francês, como **As preciosas ridículas**.

Reprodução da capa do programa da peça **O burguês ridículo**, encenada por Marco Nanini, e baseada em **O burguês fidalgo** e **As preciosas ridículas**, ambas de Molière. Montagem de Pequena Central, com direção de João Falcão, José Almino e Guel Arraes, 1996.



REPRODUÇÃO/PEQUENA CENTRAL

### O burguês ridículo

#### PERSONAGENS

M. JOURDAIN: o burguês.  
NICOLE: criada da casa de M. Jourdain.  
LUCILE: filha de M. Jourdain.  
CLÉONTE: pretendente de Lucile.  
COVIELLE: criado de Cléonte.  
DORANTE: o conde.  
DORIMÈNE: a marquesa.

#### PRÓLOGO

*A peça ainda não começou. Molière e sua trupe se agitam em cena. (Quase um balé do palco sendo arrumado.) Montam o palco, acendem as velas dos candelabros etc.*

**MOLIÈRE:** Vamos, senhores! Estamos atrasados. Ah, como ator é um bicho difícil de comandar.

**ATRIZ QUE FAZ LUCILE:** (*Ensaçando*) De onde vem o veneno que invadiu minha alma...

**MOLIÈRE:** (*Para Lucile*) Mais devagar. (*Grita para outro ator*) Mais rápido, o rei já deve estar chegando e não tem nada pronto ainda.

*Lucile vai encontrar Cléonte.*

**ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE:** A culpa é sua. Você prometeu aprontar uma peça em oito dias e agora vai nos matar de vergonha diante da corte.

**MOLIÈRE:** O que é que eu podia fazer se o próprio rei me fez essa encomenda! O que os reis querem acima de tudo é uma pronta obediência. É melhor cumprir mal o que nos pedem do que não cumpri-lo a tempo!

**ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE:** Eu não vou conseguir decorar esse texto.

**MOLIÈRE:** Grande coisa, decorar um texto.

#### De quem é o texto?



CRISTINA GRANATO

Guel Arraes (à esquerda) e João Falcão (à direita), em fotos de 2016.

**Guel Arraes** (1953-) é diretor de telenovelas, criou programas de TV e produziu minisséries, algumas adaptadas de obras literárias.

**João Falcão** (1958-) atua principalmente no teatro. Escreveu vários textos que resultaram em montagens premiadas.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 3.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP49, EF69LP54 e EF67LP29.

### Orientações didáticas

Apresentamos a pronúncia aproximada dos nomes em francês: "Jurrdên", "Nicóll", "Lucíll", "Cleônte", "Coviéll", "Dorrànte", "Dorriménn". O -e final de Cléonte e Dorante, assim como o de Nicole, Lucile e Covielle, é quase imperceptível.

Assim como foi feito na **Leitura 1**, combine antecipadamente a apresentação da cena com alguns estudantes voluntários para que eles preparem uma leitura dramática.

Na sala de aula, peça, primeiramente, que os estudantes leiam o texto silenciosamente. Depois, solicite a leitura e, no final, peça que um estudante explique o que acontece na cena. Os demais podem completar ou retificar as informações quando o primeiro terminar sua exposição. Pergunte aos estudantes se ouvir a leitura dramática contribuiu para a compreensão da cena e os motivos disso. Espera-se que façam observações sobre o efeito de ouvir diferentes vozes, que contribuem para a identificação dos personagens e a compreensão de suas emoções.

ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Para você é fácil. Foi você que escreveu a peça.

MOLIÈRE: Estou escrevendo. Ainda não sei como terminá-la.

ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Como qualquer comédia: os amantes se casam e todos dançam numa grande festa.

MOLIÈRE: Não quero apresentar para o rei uma comédia qualquer. Lucile!

*Lucile volta.*

ATRIZ QUE FAZ LUCILE: De onde vem o veneno que invadiu minha alma / E fustigou meu corpo, retirou-me a paz?

MOLIÈRE: Não é nada disso. Você está apaixonada...

ATRIZ QUE FAZ LUCILE: (*Olhando para Cléonte, por trás de Molière*). Estou.

MOLIÈRE: Você nunca sentiu isso antes...

ATRIZ QUE FAZ LUCILE: Nunca.

MOLIÈRE: Você está muito feliz...

ATRIZ QUE FAZ LUCILE: Muito.

MOLIÈRE: (*Para Cléonte*) Vem cá, rapaz.

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: Sim, senhor.

MOLIÈRE: Recite seu papel.

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: Bem, senhor...

MOLIÈRE: Está errado.

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: Mas é que...

MOLIÈRE: Não confere...

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: A verdade...

MOLIÈRE: A verdade é que em vez de estudar seu texto você fica representando para as mocinhas.

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: Não diga isso, senhor. Nada é mais sincero que meu amor por Lucile. Tão grande que chego a desejar que o céu não lhe tivesse dado nada ao nascer: nem beleza, nem fortuna, nada, para que eu dedicasse toda a minha vida a reparar essa injustiça do destino, e assim merecer a glória e a alegria de vê-la dever tudo ao meu amor.

MOLIÈRE: Muito bem. Você já decorou seu papel.

ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu...

ATOR QUE FAZ COVIELLE: Por favorr, senhorr Molière...

ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu...

MOLIÈRE: Eu vejo!

ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu vejo...



CAIO TORQUINO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

**Refletindo sobre o texto – Fala aí!** – Peça aos estudantes que justifiquem a maneira como estão avaliando os textos literários. Insista para que não se limitem a declarar um gosto. Pergunte a eles se notam semelhanças entre o gênero comédia, segundo o que descreve a atriz que faz Dorimène, e as telenovelas atuais. Eles devem observar que as telenovelas também costumam terminar com a solução dos conflitos entre os casais, principalmente quando formados por protagonistas, e uma grande festa, em geral um casamento.

**Questão 4** – Sugerimos que você releia o trecho (em que Lucile volta até o fim da p. 187) antes da correção, marcando, com sua entonação, a maneira como se revezam as falas dos personagens e dos atores que os interpretam. Caso os estudantes que realizaram a leitura dramática tenham conseguido fazê-la bem, podem ser chamados novamente. Em seguida, peça aos estudantes que releiam as respostas que construíram e façam correções caso tenham observado equívocos ou imprecisões. Só então faça a correção coletiva.

ATOR QUE FAZ COVIELLE: Con fossa permision...  
 ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu vejo...  
 MOLIÈRE: ... que estou comprometendo cada vez mais...  
 ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: ... com os testemunhos da sua paixão.  
 ATOR QUE FAZ COVIELLE: Gostaria falar assunto de sua interesse.  
 MOLIÈRE: E por que você está falando com sotaque alemão?  
 ATOR QUE FAZ COVIELLE: É que pensei o senhorr precisar talvez de alemon parra fazer papel de alemon em peça autorria sua.  
 MOLIÈRE: Nada de alemão. Você vai fazer o criado como sempre.  
 (Grita) E já que você vai fazer o criado aproveite para arrumar o palco que já estamos atrasadíssimos.

MOLIÈRE. **O burguês ridículo**. Tradução José Almino. Adap. Guel Arraes e João Falcão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996. p. 17-22.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem uma cena agitada, com várias pessoas andando rapidamente, de modo coordenado para não se trombarem, já que se fala em “quase um balé”. A agitação se justifica pelo atraso nos preparativos, como afirma Molière em sua primeira fala.

**REFLETINDO SOBRE O TEXTO**

1. Como você imagina a movimentação dos atores no início da peça? O que a justifica?
  - 2a. Ele deve apresentar uma peça ao rei em poucos minutos, mas ainda não tem um final.
2. O texto que vai ser encenado é uma comédia.
  - a) Que dificuldade o autor está enfrentando em sua composição?
  - b) Segundo a atriz que faz Dorimène, não seria difícil criar um desfecho para a peça. Por quê?
  - c) A fala da atriz alude à principal característica dos finais das comédias. Qual é ela? 2c. O final feliz.
3. Releia esta fala de Molière.

MOLIÈRE: (Para Lucile) Mais devagar. (Grita para outro ator) Mais rápido, o rei já deve estar chegando e não tem nada pronto ainda.

- a) Como se explica que Molière peça a Lucile que vá devagar e ao outro ator que vá depressa?
- b) Use a fala de Molière para explicar a ideia de que, no texto teatral, a história precisa ser mostrada porque não há um narrador.
4. Na peça, há uma intencional mistura entre o universo dos personagens criados por Molière para a comédia que apresentará ao rei e o universo dos profissionais que os interpretam. Releia o trecho que se estende de “Lucile volta” até “Muito bem. Você já decorou seu papel”.
  - a) A primeira fala é da personagem Lucile; as demais falas são da atriz que interpreta essa personagem. Como é possível distingui-las?
  - b) Na fala “Não é nada disso. Você está apaixonada...”, Molière se refere aos sentimentos da atriz que faz Lucile ou aos da personagem Lucile? Explique.

**Fala aí!**

Você consegue imaginar as cenas sendo apresentadas no palco apenas lendo o texto teatral? Você gosta do que está imaginando? Por quê?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

2b. Segundo ela, as comédias terminam sempre com o casamento dos amantes e uma grande festa.

3a. Molière refere-se a situações diferentes: Lucile deve falar seu texto mais devagar, e o outro ator deve ser mais rápido ao montar o palco.

3b. Molière menciona que o rei vai chegar, explicitando para o público o motivo da correria. Não é preciso, portanto, que um narrador exponha isso ao público.

4a. Quando está interpretando a personagem, a atriz usa uma linguagem mais poética, por repetir o texto escrito por Molière; quando fala por si mesma, ela usa uma linguagem mais simples.

4b. Molière refere-se aos sentimentos da personagem Lucile, porque está orientando a atriz para que saiba como falar seu texto corretamente.

## Orientações didáticas

**Questão 5b** – Ajude os estudantes a perceber que, no final da fala do ator, ele explica a razão pela qual está falando com sotaque alemão: está mostrando para Molière que é capaz de fazer papel de alemão em peças futuras, ou seja, está, de modo sutil, pedindo trabalho para o dramaturgo.

c) Releia a fala a seguir.

ATOR QUE FAZ CLÉONTE: Não diga isso, senhor. Nada é mais sincero que meu amor por Lucile. Tão grande que chego a desejar que o céu não lhe tivesse dado nada ao nascer: nem beleza, nem fortuna, nada, para que eu dedicasse toda a minha vida a reparar essa injustiça do destino, e assim merecer a glória e a alegria de vê-la dever tudo ao meu amor.

O ator está falando de seus sentimentos pessoais ou assumindo seu personagem Cléonte? Justifique.

5. Releia o trecho a seguir e responda.

MOLIÈRE: Eu vejo!  
ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu vejo...  
ATOR QUE FAZ COVIELLE: Con fossa permission...  
ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: Pouco a pouco eu vejo...  
MOLIÈRE: ... que estou comprometendo cada vez mais...  
ATRIZ QUE FAZ DORIMÈNE: ... com os testemunhos da sua paixão.  
ATOR QUE FAZ COVIELLE: Gostaria falar assunto de sua interesse.  
MOLIÈRE: E por que você está falando com sotaque alemão?  
ATOR QUE FAZ COVIELLE: É que pensei o senhor precisar talvez de aleton parra fazer papel de aleton em peça autorria sua.

- a) O que explica as alterações ortográficas em partes das palavras?  
b) Por que podemos dizer que, também nesse trecho, o universo pessoal dos profissionais que atuam na peça é revelado?

6. Muitos espetáculos teatrais dão ao público a impressão de que a cena é real, e não uma encenação em um palco.

a) Em sua opinião, esse prólogo contribui para essa impressão? Por quê?  
b) O prólogo corresponde a uma situação do mundo real ou encenado? Explique.

### Da observação para a teoria

Os **textos teatrais** tradicionais costumam apresentar um conflito, que leva ao clímax e provoca a expectativa do público quanto ao desfecho. Nos contemporâneos, nem sempre isso acontece. Também há muitas variações naquilo que ocorre no palco. Existem monólogos (peças centradas em um único personagem), peças sem falas, peças em que atores interagem com o público, e até mesmo peças encenadas em lugares alternativos, como a rua.

4c. Como recebeu uma bronca de Molière, o ator passou a falar como o personagem Cléonte, repetindo o texto escrito pelo dramaturgo.

5a. O ator está tentando simular o sotaque alemão, e as alterações ortográficas procuram reproduzir a forma como ele pronuncia as palavras.

5b. Porque o profissional imitou o sotaque do personagem alemão para pedir ao diretor a chance de ter papéis em futuras peças do diretor.

6a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente, porque o prólogo chama a atenção para a montagem do espetáculo e para as experiências pessoais dos atores.

6b. Encenado. Embora represente a montagem do espetáculo, ele também é uma situação imaginada e encenada por atores.

### Lembra?

Há casos em que uma obra artística – livro, filme, peça teatral, pintura etc. – faz referência à própria construção ou à sua linguagem. Esse procedimento é chamado de **metalinguagem**.

## Textos em CONVERSA

Você vai ler um trecho de um artigo científico intitulado “Figurino – O traje de cena”. Como todo gênero textual, ele apresenta características que serão exploradas nesta seção. Conhecer esse gênero textual pode aprimorar sua prática de pesquisa. Tome notas das ideias principais durante a atividade de leitura e discussão conduzida por seu professor.

### 2.1 Critérios para a elaboração do figurino

[...]

#### 2.1.4 Conhecimento do enredo / construção do personagem

[...]

O figurino é fruto da interpretação do enredo a ser trabalhado. Após uma análise profunda de cada personagem, é possível identificar as características de cada uma, seus gostos, manias, sua personalidade. A roupa tem que traduzir todas essas descobertas para que o ator possa entrar na alma do personagem e conseguir passar para o público.

Quando o ator está engatinhando no texto, ainda naquela fase de achar caminhos e intenções, podemos dizer com certa dose de humor que ele está nu. Nu, claro, no sentido figurado, mas, de certo modo, também nu fisicamente, porque ainda não sabe com que roupa irá colorir as fantasias que tece em torno do ser **imponderável** que está **gestando** no seu íntimo e que tem o nome bem apropriado de personagem. É nessa fase de incerteza dramática que a mão salvadora do mágico das roupas aparece para vestir os nus. (MUNIZ, 2004, p. 15)

Durante o processo criativo, o figurinista tem a opção de utilizar o **estereótipo** para compor o personagem, carregando-o de **signos** ligados ao nosso senso comum que fazem uma conexão direta com um **personagem-tipo**.

[...]

Utilizando diversos elementos, como cor e volume, o figurinista é capaz de criar uma identidade de fácil leitura para o público, adaptando a personalidade de cada personagem ao estilo cênico. Quando cômico, por exemplo, utiliza cores mais fortes, o excesso de brilho, acessórios, enquanto o dramático utiliza cores escuras, o **minimalismo** das roupas, mostrando-se mais **introspectivo**.

A presença do figurinista nos ensaios, portanto, é de suma importância para que sejam estudadas as *performances*. O ator Marco Nanini (*apud* MUNIZ, 2004, p. 46) declarou que o figurino dá **subsídios** para o ator desenvolver seu personagem, como o modo de andar, sentar, os movimentos, além de definir o seu comportamento.

**Imponderável:** que não pode ser previsto.

**Gestando:** formando.

**Estereótipo:** ideia ou imagem preconcebida que se tem de algo ou de alguém.

**Signos:** símbolos.

**Personagem-tipo:** aquele que representa um tipo padronizado.

**Minimalismo:** princípio que prega reduzir ao mínimo elementos ou recursos.

**Introspectivo:** que se refere à observação e descrição dos próprios pensamentos e sentimentos.

**Subsídios:** auxílio, ajuda.

**Apud** é usado para indicar uma citação que não foi lida na obra original, mas, sim, em outra que a citou.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 6.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP42, EF69LP43, EF67LP22 e EF67LP25.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão ler um breve trecho de um artigo científico que foi publicado em uma revista acadêmica ligada à área de pesquisa em moda, cultura e arte. Ele trata de figurino e estabelece, portanto, o diálogo com o gênero texto teatral em foco no capítulo. A escolha do gênero deve-se ao objetivo de chamar a atenção para alguns elementos composicionais, em especial as citações. A habilidade EF69LP43 propõe a identificação e o uso de modos de introdução de outras vozes nos textos e indica a importância de se familiarizar com elementos de normatização, como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases e de organização de referências bibliográficas. Provavelmente, algumas normas são novidades para os estudantes e vão lhes parecer difíceis. O objetivo, neste momento, é colocá-los em contato com elas para que reconheçam a existência de normas para a exposição dessas referências e para que reflitam sobre sua importante presença nos gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa.

Como estratégia, sugerimos que os estudantes façam uma primeira leitura, procurando, com o apoio do glossário, compreender o sentido global do texto. Depois, solicite uma leitura em voz alta de cada parágrafo de texto ou citação, seguida por uma paráfrase produzida coletivamente. Ajude os estudantes a encontrar estratégias para compreender o sentido de alguma passagem que não seja imediatamente acessível.

## Orientações didáticas

Finalizada a leitura, os estudantes podem realizar, em duplas ou trios, as atividades. As quatro primeiras questões exploram o tema. Se preferir, você pode corrigir esta parte antes de solicitar a realização das demais questões ou, ainda, optar por sua realização coletivamente. As questões 5 a 7, cujo foco são os elementos de normatização, devem ser feitas por escrito, preferencialmente em duplas, para que os estudantes se apoiem no trato com informações novas. Sugerimos que a seção **Desafio da linguagem** seja realizada após a correção desta segunda parte, quando os estudantes já sanaram suas dúvidas.

**Questão 1b** – É esperado que os estudantes relatem alguma dificuldade. Ajude-os a perceber o motivo dela. O vocabulário e as referências a uma área com a qual não têm muita familiaridade são algumas possibilidades.

**Questão 4a** – Ajude os estudantes a perceber que o recurso ao estereótipo é funcional principalmente quando se trata de personagem-tipo, ou seja, que representa uma ideia ou grupo. Nesse caso, não há ênfase nas marcas que individualizam a figura.

**Questão 5** – Explique aos estudantes que o título 2.1 informa que serão apresentados “Critérios para a elaboração do figurino”. Um desses critérios é o “conhecimento do enredo/construção do personagem”.

O relacionamento entre o figurinista e o ator deve ser o mais próximo, pois a partir de conversas e ensaios serão definidos os acertos e defeitos do figurino. A experiência do ator pode, também, dar subsídios para a criação da veste cênica, que deve avaliar da estética ao conforto.

Coloco-me no lugar do ator para ajudá-lo em seu trabalho. Nem sempre consigo, mas constantemente procuro um conforto maior para o ator. Chega um período do trabalho, quase de análise, no qual tento explicar ao ator o que pretendo com o figurino. E sempre espero que ele compreenda a ideia para que eu possa ir além. É mais gratificante quando o ator compra uma briga, porque enriquece o trabalho. (NAMATAME *apud* MUNIZ, 2004, p. 168)

CASTRO, Marta Sorelia Felix de; COSTA, Nara Célia Rolim. Figurino – O traje de cena. *IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 90-91, ago. 2010. Disponível em: [https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/05\\_IARA\\_vol3\\_n1\\_Artigo.pdf](https://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/05_IARA_vol3_n1_Artigo.pdf). Acesso em: 8 maio 2022.

1. O texto que você leu é parte de um artigo científico, isto é, de um texto que divulga um saber especializado. Em geral, os artigos científicos destinam-se a pesquisadores, professores e estudantes do ensino superior.
  - a) O assunto do texto está ligado a qual área do saber?
  - b) Você teve dificuldade para compreender o texto? Por quê?
2. Releia o primeiro parágrafo e a citação que o segue. Segundo o artigo, o figurinista contribui para o trabalho do ator. Como ele faz isso?
3. Com base no texto, também é correto afirmar que o ator contribui para o trabalho do figurinista? Explique sua resposta.
4. Segundo o texto, o figurino pode ajudar o espectador a compreender o que está sendo encenado.
  - a) Um dos recursos que contribuem para essa compreensão é o uso de elementos que sejam facilmente associados à ideia que o personagem representa, como ocorre quando um médico aparece trajado de branco e com um estetoscópio no pescoço. Apresente mais um exemplo dessa ideia.
  - b) Que recursos são frequentemente utilizados para representar os estilos cômico e dramático?
5. Observe os números que acompanham os títulos: o primeiro (2.1) apresenta dois dígitos separados por ponto, e o segundo (2.1.4), três dígitos também separados por pontos. O que essa diferença de dígitos informa sobre a relação entre esses títulos?

1a. À área da Arte ou da Moda.

1b. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2. O figurino é uma interpretação do enredo e procura traduzir as características dos personagens. Assim, ajuda o ator quando ele ainda está criando sua maneira de interpretar o personagem.

3. Sim. No final do texto, é dito que as conversas com os atores ajudam a identificar os acertos e os erros do figurino e a garantir que ele seja confortável.

4a. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

4b. Cores mais fortes e excesso de brilho para o estilo cômico, e cores escuras e minimalismo das roupas para o dramático.

5. Essa diferença indica que a parte com o título 2.1.4 compõe o conjunto de partes que formam 2.1, ou seja, está subordinada a ele.

6b. Quando são curtas, as citações estão incorporadas ao texto (como ocorre com a segunda citação); quando longas, aparecem separadas dele, recuadas e escritas com letra menor.

6. Os artigos científicos costumam incluir citações.
- Quantas citações há no trecho lido? 6a. Três.
  - Descreva as duas diferentes formas como as citações são incluídas e apresente uma hipótese para justificar essa diferença.
  - Uma das citações é introduzida pelo verbo “declarar”.

O ator Marco Nanini [...] **declarou** que o figurino dá subsídios para o ator desenvolver seu personagem, como o modo de andar, sentar, os movimentos, além de definir o seu comportamento.

Sugira outra forma de introduzir a fala do ator.

- d) Leia este trecho transcrito de outra parte do artigo.

Abrantes (2001, p. 15) descreve: “Os figurinos evidenciam uma dimensão e uma função na caracterização de tipos e personagens. Eles são capazes de integrar e diferenciar, de excluir ou acentuar comportamentos, conceitos e ideologias”.

Por que essa citação foi apresentada entre aspas, enquanto a citação examinada no item c não foi?

7. Os artigos científicos apresentam, em seu final, uma “Bibliografia”, em que são reunidas as fontes usadas na pesquisa. A referência bibliográfica da primeira citação que aparece nesse trecho é a seguinte:

MUNIZ, Rosane. **Vestindo os nus**: o figurino em cena. São Paulo: Editora Senac, 2004.

- Com base nessa referência bibliográfica, descreva o tipo de informação que aparece entre parênteses na primeira citação do trecho.
- No caderno, seguindo o padrão dessa referência, componha a referência bibliográfica de outro livro usado como fonte de pesquisa pelas autoras: **Heróis e bufões: o figurino encena**, escrito por Samuel Abrantes, publicado em 2001 pela editora Ágora da Ilha, do Rio de Janeiro.

Conheça a seguir regras de citação de algumas fontes *on-line* segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Observe a ordem de apresentação das informações, o uso de letras maiúsculas, itálico, pontuação etc.

### Fala aí!

Há quem, ao pesquisar, corte e cole partes de textos disponíveis na internet sem indicar as fontes e até mesmo sem deixar claro que usou citações. Por que citar fontes valoriza a própria pesquisa?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6c. Sugestão: “Segundo Marco Nanini, o figurino...”, “Para Marco Nanini, o figurino...”, “Marco Nanini afirmou que o figurino...”.

6d. A citação de Abrantes é uma transcrição literal do texto-fonte, ao passo que a de Marco Nanini é uma reelaboração ou paráfrase.

7a. Sobrenome da autora, ano em que a obra foi publicada e página em que está a citação.

### É lógico!

Para compor a referência bibliográfica, você precisa repetir o padrão que observa na referência oferecida como modelo.

7b. ABRANTES, Samuel. **Heróis e bufões**: o figurino encena. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Não é preciso uma descrição rigorosa da distinção. Basta que os estudantes observem que citações mais longas formam blocos que se separam visualmente do discurso do autor do texto. De qualquer forma, observamos que, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para produções científicas, as citações diretas de até 3 linhas devem ser incorporadas ao texto autoral, sinalizadas entre aspas, e as citações maiores de 3 linhas devem ficar isoladas do texto autoral, com recuo de 4 cm na margem esquerda, escritas em fonte 10, e sem aspas, pois a própria formatação já evidencia a citação direta.

**Questão 6c** – É interessante que os estudantes façam referência tanto ao uso de verbos *dicendi*, como *afirmou*, *disse*, *explicou* etc. quanto a conectivos, como *segundo*, *conforme*, *de acordo com*, *para* etc.

**Fala aí!** – Ao indicar as fontes, o pesquisador mostra que as informações apresentadas são confiáveis e que realizou a pesquisa com uma postura adequada. Além disso, ele permite que pessoas interessadas nas informações (re)produzidas possam chegar ao texto-fonte caso queiram conferir um dado ou ampliar o conhecimento sobre o conteúdo do texto-fonte.

**Questão 7a** – Comente que o ano é especialmente importante quando existem duas ou mais obras do mesmo autor. A presença exclusiva do sobrenome impediria a identificação da obra específica em que está a citação. Comente também que o número da página aparece quando há reprodução (citação direta) ou quando há paráfrase de um trecho específico.

## Orientações didáticas

**Boxe informativo** – As normas da ABNT apresentam particularidades relativas a cada tipo de fonte citada. Comente com os estudantes que, para outras orientações, podem procurar o *site* da ABNT na internet.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: O figurinista precisa estudar o enredo para criar trajes que traduzam as características do personagem e precisa acompanhar as *performances* para garantir roupas confortáveis e adequadas à interpretação. Segundo as autoras, “o relacionamento entre o figurinista e o ator deve ser o mais próximo, pois a partir de conversas e ensaios serão definidos os acertos e defeitos do figurino” (CASTRO; COSTA, 2010, p. 91). Cores e volumes podem ser usados pelo figurinista para expressar a identidade dos personagens, facilitando a compreensão da peça pelo público.

Para essa correção, sugerimos que duplas de estudantes troquem os cadernos. Eles devem ler e verificar se as informações apresentadas são coerentes com o artigo e se foram expressas de maneira sintética. A avaliação pode ser feita oralmente. Ofereça algum tempo para que os estudantes façam ajustes e escolha dois deles para ler suas produções. No final de cada uma, peça a releitura do discurso citado e a identificação dos recursos usados: verbo *dicendi* ou conectivo e presença ou não de aspas. Pergunte também como foi anotada a fonte. Apresente orientações que possam também contribuir para a autoavaliação dos demais estudantes.

- Artigos em *sites* de jornais e revistas:

sobrenome do autor    nome do autor  
NEVES, Lucas. Grupos de teatro da periferia de SP redescobrem o público em seus bairros. **CartaCapital**, São Paulo, 8 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/grupos-de-teatro-da-periferia-de-sp-redescobrem-o-publico-em-seus-bairros/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

nome do periódico (destaque em negrito)  
título do artigo  
local de publicação  
data da publicação  
data de acesso  
elementos essenciais  
endereço eletrônico

- Verbetes de enciclopédias *on-line*:

nome do verbete    elemento essencial    título da enciclopédia    local de publicação    nome do publicador  
MARCO Nanini. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18037/marco-nanini>. Acesso em: 14 abr. 2022.

endereço eletrônico  
elementos essenciais  
data de acesso

### Desafio da linguagem

Você deve escrever, em seu caderno, um resumo do texto lido nesta seção. Antes de iniciá-lo, anote o título do artigo científico e o nome das autoras.

1. Identifique as ideias essenciais do texto. Para isso, apoie-se nas notas que você produziu no início do estudo.

2. Apresente essas ideias com suas palavras, procurando ser sintético.

3. Organize o texto de modo a construir uma linha de raciocínio.

Nesta atividade, você tem mais um desafio: incluir, no texto, uma citação do discurso das autoras, que pode ser direta ou parafraçada.

1. Fique atento ao uso ou não de aspas conforme o caso.

2. Use palavras ou expressões que indiquem que você está citando.

3. Anote a fonte, considerando que o artigo foi publicado em 2010 e que, na página 90, estavam o primeiro parágrafo e a citação que o segue e, na seguinte, o resto do texto. Lembre-se de que, quando há dois autores, os dois sobrenomes são citados, separados por ponto e vírgula.

### Dica de professor

Existem aplicativos que geram referências segundo as normas da ABNT. Eles podem ser encontrados na internet e facilitam bastante a anotação correta das fontes de pesquisa em trabalhos escolares.



Cena do musical **Romeu e Julieta**. Os atores em destaque usam o figurino assinado pelo figurinista João Pimenta. Foto de 2018.

## Nosso texto teatral **NA PRÁTICA**

O breve conto a seguir, de Heloisa Seixas, será a base para a criação de um texto teatral formado por uma única cena. Essa produção será feita em grupos e, depois, será transformada em uma peça. Leia o conto, imaginem a situação vivida pela narradora e transformem esse material em um diálogo que se iniciaria com o retorno do dono da loja. Lembrem-se de que, no texto teatral, a situação não deve ser narrada, mas, sim, revelada ao leitor por meio de falas e ações.

### A casa das bonecas

Tive uma sensação imediata de desconforto ao entrar na loja. Por toda parte, sobre balcões e prateleiras, havia dezenas de bonecas, seus pequenos corpos **inertes** amontoados.

O dono da loja não estava à vista e eu, que desde pequena sempre tive medo de bonecas, me senti oprimida. Eram bonecas de vários tipos, todas muito antigas, com seus rostos de **biscuit**, cabelos **opacos** e seus olhos de cristal – fixos, mortos.

De repente, senti-me como se alguém me observasse pelas costas. Virei-me, devagar. E o terror me gelou os ossos. Vi, com toda nitidez, um daqueles olhos de cristal piscar para mim.

SEIXAS, Heloisa. **Contos mais que mínimos**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010. p. 67.



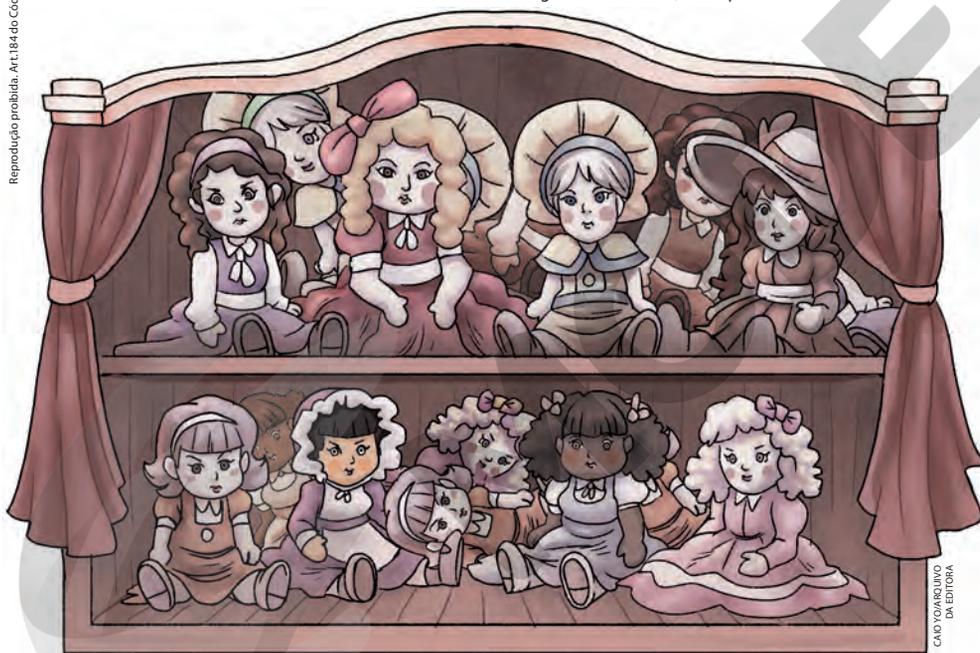
### Biblioteca cultural

**Heloisa Seixas** contribuiu para tornar popular o gênero **miniconto**. Conheça mais alguns textos desse gênero visitando o *site* da autora: <https://heloisaseixas.com.br/>; acesso em: 19 abr. 2022.

∴ **Inertes**: parados, imóveis.

**Biscuit**: porcelana branca, sem esmalte nem pintura.

**Opacos**: sem brilho.



CAIO YOKARUINO  
DA EDITORA

193

## Nosso texto teatral na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 7 e 9.

**Habilidades**: EF69LP46, EF69LP50 e EF69LP51.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão elaborar um texto teatral com base na adaptação de um conto breve. Deverão construir rubricas para caracterizar cenário, personagens e modos de ação, compreendendo que o gênero não apresenta narrador, portanto elas não podem ocupar esse lugar. Na construção das falas, precisarão considerar o tipo de interação sugerida e encontrar um registro que seja adequado ao contexto criado e à caracterização dos personagens.

O texto teatral será base para uma segunda atividade, de representação, orientada na próxima seção. Sugerimos, por isso, que o grupo seja formado por seis ou sete estudantes.

## MOMENTO DE PRODUZIR

### Planejando nosso texto teatral

As próximas informações vão ajudar vocês a compor o texto teatral. Leiam-nas com atenção para planejar a produção.

#### Da teoria para a...

A **primeira rubrica** de uma cena teatral costuma indicar o ambiente em que ocorrem as ações, além da posição inicial dos personagens.



Transformem o cenário descrito no conto em uma **rubrica**. Indiquem os movimentos iniciais do personagem em cena.

O texto teatral é constituído por **falas** a partir das quais a história vai sendo contada. Indicam-se apenas as ações principais.



Imaginem o **diálogo** da narradora com o dono da loja. Como as falas vão revelar o que aconteceu? Quais serão as reações do dono da loja?

No teatro, a **linguagem** usada pelos personagens ajuda a caracterizá-los, sugerindo origem, nível de escolaridade, maior ou menor simpatia etc.



Definam a **linguagem** da visitante da loja. Ela revelará maior ou menor formalidade? Trará alguma marca de regionalismo? Terá gírias? E o dono da loja, como será?

Os textos teatrais costumam ser divididos em atos e cenas. Os **atos** são cenas interligadas por um tema; as **cenas** são divididas conforme a entrada e a saída de personagens do palco.



Sua peça será formada por uma única cena. Imaginem o final dela. Quem sairá? Que motivo levará ao encerramento do diálogo? Qual será a **última ação**?

As **rubricas** substituem o narrador. Elas são usadas em algumas falas para contextualizar a leitura do texto, mas não em todas, pois as decisões sobre a encenação cabem ao diretor do espetáculo.



Procurem incluir rubricas que mostrem a **entonação** de algumas falas e os gestos que as acompanham. Considerem os **sentimentos** que estão envolvidos no diálogo dos personagens.

### Elaborando nosso texto teatral

- 1 Redijam a primeira rubrica para informar os elementos do cenário e os movimentos iniciais. Usem adjuntos adnominais como recurso de caracterização.
- 2 Anotem, usando apenas letras maiúsculas, o nome do personagem que fala, seguido por dois-pontos. Na sequência, anotem a fala.
- 3 Desenvolvam a história escrevendo o diálogo. Cuidem para que a sequência tenha uma lógica e revele a história ao leitor.

## Orientações didáticas

### Reescrevendo nosso texto teatral

– Observe se, ao tentar caracterizar os personagens por meio de determinadas variedades linguísticas ou comportamentos, os estudantes não estão reproduzindo preconceitos. Se isso ocorrer, converse com a turma sobre a questão e procurem, coletivamente, uma solução para a representação pretendida.

- 4 Escrevam a última fala, que antecede o momento em que um dos personagens sai de cena.
- 5 Redijam as rubricas para caracterizar as reações emocionais dos personagens. Vocês podem indicar o tom de voz, gestos, expressões faciais etc.
- 6 Incluam as rubricas lembrando-se de que são escritas entre parênteses. Se o texto for digitado, usem *itálico*.
- 7 Releiam o texto para verificar se a linguagem empregada permanece igual em todas as falas do personagem de modo a manter a coerência.

### Revisando nosso texto teatral

Em um texto teatral, a composição das falas deve levar em conta as situações de interação vividas pelos personagens. É muito frequente que essa interação envolva pouca formalidade, por isso a variedade linguística utilizada não segue, integralmente, a norma-padrão. Por exemplo, em lugar de dizer *Encontre-me na praça*, é esperado que o personagem diga *Me encontre na praça*, forma que usamos no dia a dia.

Leia novamente seu texto para observar se as falas dos personagens não se prendem ao contexto da escrita formal. Por outro lado, veja se os desvios da norma-padrão são intencionais e contribuem para criar naturalidade ou caracterizar personagens.

### MOMENTO DE AVALIAR

Formem grupos. Os integrantes de um grupo vão avaliar o texto teatral de outro e escolher um representante para comunicar essa avaliação. O grupo parceiro fará o mesmo.

A	A cena criada é coerente com a narrativa usada como estímulo?
B	A sequência de falas constrói uma história?
C	As rubricas contribuem para a contextualização das falas, indicando entonações e ações principais?
D	A primeira rubrica informa o cenário e os movimentos iniciais e é coerente com a narrativa usada como estímulo?
E	A linguagem dos personagens mantém-se coerente ao longo do texto?

### Reescrevendo nosso texto teatral

- 1 Considerem os comentários feitos pela turma e aprimorem as partes do texto que não ficaram satisfatórias, caso existam.
- 2 Tirem cópias do texto para que todos os integrantes do grupo o tenham.



CAIOYO/ARQUIVO DA EDITORA

## E se a gente... encenasse nossa peça teatral?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 4, 6 e 9.

Habilidades: EF69LP46 e EF69LP52.

### Orientações didáticas

Nesta atividade, os estudantes vão representar o texto dramático que produziram na seção **Nosso texto teatral na prática**. Assim, poderão verificar as virtudes e os limites do material produzido quando se tenta a transposição dele para o espaço cênico. Nesse processo, poderão explorar diferentes modos de interpretação e trabalhar aspectos como pausas, entonação, intenção, tom de voz, entre outros necessários à caracterização dos personagens. Poderão, ainda, experimentar outras funções relativas ao universo do teatro, o que amplia sua possibilidade de compreender e apreciar essa linguagem.

Verifique a possibilidade de ampliar a atividade, promovendo um festival de teatro. Se você tiver várias turmas, pode realizar uma eleição para que cada uma delas escolha uma ou duas peças para representá-la. O professor de Arte, componente curricular que explora a linguagem teatral, pode novamente participar orientando a construção de cada espetáculo e do festival.

**Etapa 1** – Explique que o diretor deve ficar responsável por orientar os atores sobre adequação da fala, movimentações em cena e gestualidade. Se o grupo for grande, oriente os estudantes a dividir as funções.

**Etapa 2** – Os estudantes podem utilizar bolinhas de isopor para compor a cabeça dos personagens. Sugira a possibilidade de confeccionar um fantoche com papel machê – um tipo de massa de modelar artesanal bastante versátil.

**Etapa 4** – Peça aos estudantes que se organizem para que tudo esteja pronto na data combinada para a apresentação. Se a apresentação tiver sido filmada, a gravação poderá ser exibida em sala para motivar a discussão.

## E SE A GENTE...

### ... encenasse nossa peça teatral?

Agora, é o momento de encenar o texto teatral. Mãos à obra!

#### Etapa 1 Planejamento

Escolham a forma de representação: atuar ou usar bonecos.

Se optarem pela atuação, definam os atores, o diretor, o figurinista, o cenógrafo e o técnico de iluminação e som.

Se optarem pelo teatro de bonecos, vocês também vão precisar de atores (que vão falar e manipular os bonecos), diretor, cenógrafo e técnico de iluminação e som. Em vez de figurinista, entrarão artesãos para confeccionar os bonecos ou assistentes de direção para encontrar bonecos prontos e adequados.

#### Etapa 2 Criação

Leiam o texto teatral para distribuir as funções.

Depois, iniciem o trabalho individual: decorem falas; façam esboços de cenários e figurinos e definam os materiais que serão usados; planejem a iluminação e os recursos sonoros e providenciem o material. O diretor deve conversar com todos os participantes para orientar os trabalhos e verificar se estão alinhados.

No caso do teatro de bonecos, a criação deles exigirá criatividade. O boneco de vara, por exemplo, pode ser confeccionado com papelões, bolinhas de isopor, cartolinas, palitos de churrasco e de sorvete, copinhos de plástico etc.

#### Etapa 3 Ensaio

Com cenários, figurinos, bonecos (se for o caso) criados e iluminação e som providenciados, ensaiem a representação do texto.

O diretor deve checar se as rubricas estão sendo respeitadas e se os recursos de interpretação (entonação, gestual, movimentação em cena) contribuem para a construção dos personagens e para a construção do sentido do texto.

Durante o ensaio, cenógrafos, figurinistas e técnico de iluminação e som também devem estar atentos para efetuar ajustes necessários.

#### Etapa 4 Apresentação

Durante a atividade, procurem assistir às peças dos colegas com atenção e respeito. No momento de se apresentar, façam isso com tranquilidade para que possam executar o que planejaram e também se divertir. Se possível, filmem a apresentação para assistir posteriormente.

No final de todas as apresentações, façam uma roda de conversa para contar como foi o processo de trabalho, os ensaios, as principais dificuldades etc.

196

### Sabia?

Há vários tipos de boneco de teatro: os **fantoches** (movimentados, em geral, pela mão de um manipulador); os de **vara**; as **marionetes** (movimentadas por finas cordas presas ao corpo do boneco) etc.

No Nordeste do Brasil, sobretudo em Pernambuco, seguindo uma tradição que começou ainda no período colonial, são muito comuns os **mamulengos**, bonecos movidos por um ou mais manipuladores, que lhes dão movimento e voz.

### Investigue

Há uma lenda que envolve o **teatro de sombras**, tipo de arte que surgiu, provavelmente, na China e espalhou-se pelos países da Europa. Pesquise essa lenda e escreva um resumo dela em seu caderno.



Teatro de sombras.

#### Biblioteca do professor

PUPO, Maria Lúcia. Teatro de educação formal. In: CORADESQUI, Glauber. **Teatro na escola** – experiências e olhares. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

Embora se dirija a professores especialistas, a reflexão sobre o ensino do teatro na escola oferece boas informações aos professores de Língua Portuguesa.

## Fora da caixa

### Direito ao teatro

Neste capítulo, vocês estudaram o texto teatral e fizeram uma encenação. Que tal, agora, assistir a uma peça fora da escola? A turma vai pedir à direção autorização para uma ida ao teatro, custeada pela escola. Para isso, com a ajuda do professor, vocês vão redigir uma carta de solicitação justificando o pedido.

#### Etapa 1 Analisando uma carta de solicitação

Antes de mais nada, é preciso conhecer uma carta de solicitação para que vocês possam ter um modelo de escrita.

Leiam esta carta, prestando atenção à sua composição, e respondam, coletivamente, às questões.

#### SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

São Paulo, 27 de março de 2017

SBPC-066/Dir.

Excelentíssimo Senhor  
Presidente PAULO RABELLO CASTRO  
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)  
Rio de Janeiro, RJ.

*Assunto: Censo agropecuário e a agricultura familiar*

Senhor Presidente,

Informações extraoficiais nos dão conta de que o IBGE decidiu subtrair uma série de perguntas do questionário que possibilita a elaboração do censo agropecuário, em especial questões que servem para caracterizar a agricultura familiar.

Teriam sido suprimidas questões que abordam os modos de produção da agricultura familiar, sistemas de trabalho e situação fundiária, além de características da utilização de mão de obra e até mesmo aspectos como cor da pele do produtor. Teriam sido eliminadas também questões relacionadas ao uso de agrotóxicos.

O vocativo identifica o destinatário da carta de solicitação.

1. Formal.

1. O vocativo usado nesta carta indica linguagem formal ou informal?

O primeiro parágrafo cita o contexto que levou à escrita da carta.

2. Que ação do IBGE criou esse contexto?

2. A suposta exclusão de uma série de perguntas do questionário de elaboração do censo agropecuário, em especial questões sobre a agricultura familiar.

### Fora da caixa

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP22, EF69LP25, EF69LP26, EF69LP27, EF67LP16, EF67LP17, EF67LP18, EF67LP36 e EF07LP13.

#### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão analisar uma carta de solicitação para conhecer sua organização e se apropriar de uma forma de participação social a que podem recorrer para resolver questões que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros.

A solicitação em questão envolve a ida da turma ao teatro, projeto que pode concluir a exploração desenvolvida ao longo do capítulo ou dar ensejo para seu aprofundamento. Sugerimos que, em parceria com outros professores, especialmente o de Arte, seja, de fato, planejada uma ida ao teatro. Verifique se há apresentações na cidade e, ainda, se é possível que os atores, diretores, cenógrafos etc. conversem com os estudantes após a apresentação para falar de suas carreiras e da montagem da peça, além de responder a dúvidas e curiosidades da turma. Muitos teatros, centros culturais e companhias atendem as escolas, gratuitamente ou com preços acessíveis, como parte do processo de formação de público. Caso isso não seja possível, procure, na internet, peças que tenham sido apresentadas remotamente durante o período de distanciamento social motivado pela covid-19 e que ainda estejam disponíveis. Sites como o do SESC costumam manter um acervo digital de peças teatrais. A exibição do material pode promover um evento interessante, que motive a discussão e mantenha o interesse do grupo pelo teatro.

**Etapa 1** – Sugerimos que, antes da leitura da carta, você explique aos estudantes o contexto a que remete. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência descobriu que, no questionário do censo agropecuário de 2017, haviam sido eliminadas perguntas importantes sobre a agricultura familiar, que é uma das atividades agropecuárias investigadas pelo censo. Então, dirigiu-se ao IBGE, responsável pelo questionário, solicitando a reinclusão.

O terceiro parágrafo evidencia a opinião do remetente sobre a ação do IBGE descrita nos parágrafos anteriores.

3. Que forma verbal exprime essa opinião?
4. Essa opinião é apresentada e justificada. Por que é importante justificar?

Os pronomes demonstrativos podem ser importantes recursos de coesão, contribuindo para a organização do texto.

5. Que informações do texto são retomadas pelo pronome *dessas*?

A supressão dessas questões por certo prejudicará a caracterização da agricultura familiar em aspectos essenciais para sua compreensão e consequente adoção de políticas públicas que possam envolver seu universo.

Entendemos ser desnecessário enfatizar aqui a importância da agricultura familiar para o Brasil, nos aspectos econômicos, sociais e ambientais, para solicitar ao IBGE que restabeleça as questões suprimidas ou em estudos para supressão, relativas à agricultura familiar, do censo agropecuário. Do contrário, o IBGE estará deixando de cumprir sua missão de “Retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento de sua realidade e ao exercício da cidadania.”

Agradecemos a atenção, apresentamos nossos protestos de estima e apreço e nos mantemos à disposição de Vossa Senhoria.

Atenciosamente,  
HELENA B. NADER  
Presidente

SBPC. Carta enviada ao presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): censo agropecuário e a agricultura familiar. **JC Notícias**, 28 mar. 2017. Acervo digital. Disponível em: <http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/2939/1/Of.%20SBPC%20066%20ao%20Presidente%20do%20IBGE.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

A carta é assinada pela presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

6. Por que ela fez uso da primeira pessoa do plural?

A solicitação, principal objetivo da carta, é explicada no trecho final.

7. Considerando o conteúdo apresentado no desenvolvimento da carta, por que há essa escolha?

O encerramento é respeitoso.

8. Qual é a importância de adotar esse tom em cartas de solicitação?

3. A forma verbal *prejudicará*.

4. O objetivo da carta é fazer uma solicitação, por isso é importante que a crítica feita seja justificada.

5. O pronome *retoma*, sem a necessidade de repetição, as questões sobre agricultura familiar que foram apresentadas no parágrafo anterior.

6. Porque está escrevendo em nome da organização; sua reivindicação é de interesse coletivo e não pessoal.

7. Quando a solicitação é expressa, ela já está fundamentada nos parágrafos anteriores.

8. Resposta pessoal. Espera-se, contudo, que os estudantes considerem que o tom respeitoso favorece o diálogo com o interlocutor e, consequentemente, a obtenção do pedido feito na carta.

## Etapa 2 Escrevendo a carta de solicitação coletiva

Vocês vão, agora, discutir o conteúdo da carta de solicitação que será elaborada pela turma.

Definam argumentos que podem ser mobilizados e desenvolvidos para convencer a direção da escola a autorizar e custear a ida ao teatro. Tentem se valer de tudo o que vocês estudaram no capítulo para expor aquilo que o teatro pode trazer aos espectadores: fantasia, senso crítico, prazer estético etc.

Pensem também em argumentos ligados à ampliação do estudo: o que mais vocês podem aprender se tiverem a oportunidade de assistir a uma ou mais peças?

Procurem ouvir com respeito todas as opiniões e os argumentos levantados pela turma. Como se trata de um pedido coletivo, devem prevalecer aqueles aceitos pela maioria.

Após a discussão, iniciem a elaboração do texto fazendo um planejamento que indique quais argumentos serão apresentados e em que ordem.

Depois, sigam o modelo da carta de solicitação estudada e redijam o texto com a ajuda do professor.

É importante finalizar o processo com uma revisão cuidadosa do texto. Um dos estudantes pode ler a carta em voz alta obedecendo à pontuação. Desse modo, vocês poderão observar a fluência das frases: A divisão delas está correta? Há alguma estrutura sintática com falhas?

Aproveitem também para observar se não há repetições evitáveis, se algum adjunto adnominal poderia tornar o texto mais preciso ou se palavras como *realmente*, *de fato* ou *certamente* poderiam tornar mais enfáticas as declarações.

Por fim, um estudante voluntário pode ficar responsável por digitar a versão final do texto.

Entreguem à direção da escola a carta de solicitação impressa ou enviem-na por *e-mail*, conforme orientação do professor.

## Dica de professor

Durante as discussões, procure tomar notas dos argumentos que você quer apoiar ou contestar. Isso facilita a retomada e o ajuda a se expressar com mais segurança.



CRISTIANE RIBEIRO DA EDITORA

## Biblioteca cultural em expansão

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 6.

CEL: 2 e 5.

CELP: 8 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP49 e EF67LP20.

### Orientações didáticas

Por entendermos que parte significativa dos estudantes não teve contato com espetáculos teatrais e que uma pesquisa na biblioteca ou internet poderia levá-los a textos teatrais para o público adulto, optamos por sugerir a pesquisa de espetáculos infantojuvenis específicos. São montagens com ótima avaliação da crítica especializada e que podem ser referência para eles. No entanto, caso os estudantes tenham tido a oportunidade de assistir a espetáculos, o que é ideal nesta linguagem artística, pode-se solicitar a produção livre das dicas. Espetáculos a serem indicados:

**História de lenços e ventos**, de Ilo Krugli – montagem do grupo Ventoforte, 1974.

**O gato malhado e a andorinha Sinhá**, de Jorge Amado – montagem dirigida por Vladimir Capella, 2003.

**Pinóquio**, de Carlo Collodi – montagem da Cia. Le Plat du Jour, 2009.

**A menina que buscava o Sol**, de Maria Helena Kühner – montagem do Núcleo de Pesquisa Cênica de Pernambuco, 2015.

**Maria Borradeira**, de Vladimir Capella – montagem do 42 Coletivo Teatral, 2016.

**É tudo família**, de Alexandra Maxeiner – montagem do grupo Catarsis, 2018.

Ao final do processo, pergunte aos estudantes se, de fato, sentiram vontade de conhecer a peça pesquisada e por quê.

## Biblioteca cultural em expansão

Neste capítulo, você leu um trecho do texto teatral **O Dragão Verde**, de Maria Clara Machado. Se você gostou, certamente vai querer ler o livro inteiro. Confira essa e outras dicas de obras dessa importante dramaturga brasileira.

**“O Dragão Verde”. In: Os cigarras e os formigas e outras peças**, de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

### Por que devo ler esse texto teatral?

Para conhecer em detalhes a luta do jardineiro Pedrinho contra o Dragão Verde a fim de conquistar a Princesa Filosel Aurora.

**A bruxinha que era boa e outras peças**, de Maria Clara Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer a história de Ângela, uma bruxinha muito diferente das outras que frequentam a Escola de Maldades da Floresta. Como essa jovem não gosta de fazer maldades, ela tem de enfrentar as provas exigidas por um terrível bruxo.

**Grupo de teatro O Tablado**. Disponível em: <http://otablado.com.br/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

### Por que devo conhecer esse grupo?

Para encantar-se com o rico trabalho do grupo iniciado por Maria Clara Machado e outros artistas em 1951 e que existe até hoje.

**Grupo Núcleo Experimental de Teatro**. Disponível em: <http://nucleoexperimental.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

### Por que devo acessar o repertório desse grupo?

Para entrar em contato com um dos mais inventivos grupos experimentais de teatro do país e com seus projetos ousados.

“Pluft, o fantasminha”, de Maria Clara Machado. **Montagem do Grupo Experimental de Teatro**, de 1985.

### Por que teria sido legal assistir a essa montagem?

Porque, para comemorar 30 anos da estreia da peça, Maria Clara Machado assumiu novamente a direção para contar a história desse fantasminha tímido, que teme as pessoas até conhecer a menina Maribel.

E se você e seus colegas fossem jornalistas e tivessem de produzir uma dica de espetáculo teatral? Em grupo, façam uma pesquisa dos espetáculos indicados pelo professor e escolham, entre eles, aquele sobre o qual vão escrever. Lembrem-se de que jornalistas são profissionais que não necessariamente expressam seus gostos em dicas culturais.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL / ARQUIVADA EDITORA

## Falar para muita gente

Como você se sente quando precisa falar em público? Já apresentou um trabalho aos colegas de classe? Já precisou falar em público fora da escola? As apresentações públicas se tornam mais comuns conforme crescemos e são fundamentais em certas profissões. Vamos estudar, neste capítulo, dois gêneros que se caracterizam como falas públicas: a **palestra** e o **seminário**.

### Leitura 1 PALESTRA

Leia, a seguir, a transcrição de uma palestra da comentarista política paulista Gabriela Prioli. Observe que, na transcrição, conservam-se repetições, interrupções, pausas e outras marcas de oralidade.

[Gabriela Prioli entra no palco, saudada pelo público.]

**Gabriela:** Oi, gente, brigaaadaa... que felicidade tá aqui! Eu queria começar falando pra vocês aqui duma frase que eu tenho repetido quase todos os dias que é... “Menos emoção e mais razão”. Aí cês devem tá se perguntando “o que que uma pessoa que debate política em 2020... tá querendo falar essa frase? Ela deve tá fazendo uma piada. Só pode ser. Menos emoção?”. [pausa longa]

Pois é. De fato, as pesquisas mostram que no debate político a emoção tem ocupado o centro do palco. As pessoas tendem a concordar ou discordar de uma **proposição** política mais pela origem da proposição. Muito menos... pelos **méritos** ou **deméritos** daquilo que é proposto.

Isso significa que as pessoas concordam ou discordam com uma proposta de política pública, por exemplo, a partir de se essa proposta vem de um político de quem elas gostam. Se vier de um político de quem eu não gosto... eu discordo. E o mais curioso disso... é que as pessoas se posicionam pelos seus afetos, mas elas acreditam VERdadeiramente que elas tão fazendo uma análise puramente objetiva.

Eu acho que muitos de vocês, se não todos, devem tá pensando “Pô... eu conheço uma pessoa exatamente assim, do jeitinho que você descreveu”. Mas a reflexão que eu quero propor hoje vai um pouquinho além. Qual foi a última vez que vocês mudaram de ideia? [pausa longa] Qual foi a última vez que vocês ouviram um argumento... que ia contra suas crenças, sobre determinado assunto, com a mente e o coração abertos? [pausa longa] Qual foi a última vez que vocês defenderam uma posição... considerada impopular... no meio em que vocês frequentam... no seu círculo de amizades, no ambiente em que vocês tão acostumados a defender os seus posicionamentos?

**Proposição:** aquilo que se propõe, proposta, sugestão.

**Méritos:** merecimentos.

**Deméritos:** desmerecimentos.

201

## CAPÍTULO 7

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

**CG:** 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

**CEL:** 1, 2, 3 e 6.

**CELP:** 1, 3, 5, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP14, EF69LP19, EF69LP40 e EF69LP55.

### Orientações didáticas

A discussão sobre temas políticos costuma provocar reações motivadas mais pela emoção do que pela razão. A palestra trata justamente da proposta de um exercício ponderado de reflexão quando discutimos propostas no campo político para que possamos, como sociedade, nos beneficiar de boas ideias. Ainda que não se proponha o debate de questões político-partidárias, é possível que alguns estudantes, estimulados pelo tema, tragam esse contexto para a sala de aula de forma apaixonada. Todas as colocações devem ser respeitosamente ouvidas, como propõe o convívio democrático republicano, havendo, obviamente, a recusa daquelas que, de alguma forma, atentam contra os direitos humanos.

A transcrição tem o objetivo de permitir que todos os estudantes possam explorar o gênero em foco. Não obstante, é recomendável que eles assistam ao vídeo para poder observar os elementos paralinguísticos (tom e volume de voz, ritmo etc.) e cinésicos (gestualidade, expressão facial etc.) e sua articulação com o texto verbal. Se for possível, acesse-o na internet e exiba o material do início até 4 min 59 s e de 14 min 36 s até o final. Se for inviável, leia o texto em voz alta, procurando seguir as indicações de oralidade presentes na transcrição. Nesse caso, apresente o contexto da palestra: ela foi gravada durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de covid-19, por isso foi feita em um estádio de futebol, aberto, com o público acomodado em automóveis. Em lugar de aplausos, foram usadas buzinas na entrada de Gabriela Prioli e após o encerramento da palestra.

## Orientações didáticas

Em um primeiro momento, solicite aos estudantes que apenas assistam ao vídeo ou ouçam sua leitura, sem acompanhar com a transcrição. Oriente-os a anotar o assunto tratado pela palestrante, o ponto de vista dela sobre o tema e seus principais argumentos.

Em um segundo momento, peça aos estudantes que comparem o que ouviram com a transcrição e que terminem de fazer suas anotações. Nesta etapa, eles podem fazer uso do glossário para compreender melhor algumas das referências contextuais. Na palestra, Gabriela Prioli fala da maneira como as pessoas têm tendido a se posicionar politicamente, baseadas no pertencimento ao grupo social, sem opinião fundamentada. Ela faz referência a uma decisão do STF, mas não é preciso conhecer a especificidade dessa decisão, conforme ela mesma anuncia – trata-se do contexto do exemplo que usará. Em caso de exibição do vídeo, peça aos estudantes para comentarem os aspectos da fala indicados a seguir. Outros estão contemplados nas atividades da seção.

A palestrante faz sua fala olhando para a câmera? Não. Ela dirige seu olhar para vários pontos da plateia. O ritmo da fala de Gabriela é acelerado? Qual é o efeito desse ritmo? É um ritmo pausado, que favorece a compreensão do que ela diz.

Em alguns trechos da palestra, Gabriela simula a fala ou o pensamento de outras pessoas. A entonação ajuda a diferenciar esses trechos de sua própria fala? Sim.

Eu digo isso porque alguns de vocês devem saber, falam aqui da minha formação, eu sou advogada, tenho mestrado em Direito e eu sou professora, professora de processo penal. Tava dando aula, na **pós-graduação** e a gente tava discutindo uma decisão do **Supremo Tribunal Federal** que foi muito debatida... no Brasil inteiro. A gente já há algum tempo tem aí as decisões judiciais no centro do debate. A gente tava discutindo aquela decisão do STF deeee... possibilitar a **execução antecipada da pena**.

“Ih, Gabriela, cê vai começar a falar de Direito?” Não, não vou. Vocês não precisam entender a discussão propriamente dita, só quero que vocês compreendam a história. Pra discutir a decisão do STF, eu propus aos meus alunos que nós, olha só que novidade!, lêssemos a decisão do STF, que não era pequena, era grande... umas quatrocentas páginas. E já sabendo que no meio da advocacia criminal, a decisão do STF que possibilitou a execução antecipada da pena, que não é a posição de hoje, é a anterior, era muito impopular, ou seja, objeto de muitas críticas.

Fiz essa proposta, foi todo mundo pra casa, na época que a gente tinha aula presencial ainda... E aí... quando a gente chegou na aula seguinte, eu perguntei quem tinha lido a decisão e pra minha surpresa... ninguém. Mas um dos meus alunos, pra me ajudar na tarefa que eu tinha de dar mais quatro horas de aula, tomou a dianteira ali dos colegas e falou “Professora, essa decisão é um absurdo! O STF tá errado... E o difícil é que a gente não consegue discutir com as pessoas porque elas não ouvem o que a gente tem pra dizer”. [pausa longa]

Que que ele tava fazendo? Ele tava criticando exatamente aquilo que ele fez, a postura que ele tomou. Porque ele tava criticando a decisão do Supremo Tribunal Federal, uma decisão da **Corte Constitucional Brasileira**, sem nem ter lido a razão que foi levantada pelos ministros que decidiram. Ele tava defendendo a opinião que era popular no grupo dele, não tinha ali um exercício **genuíno** de crítica, de formação de opinião. Tinha alguém reproduzindo a opinião que é... a popular no meio em que ele frequenta.

[...]

A minha proposta do “Menos emoção e mais razão” é pra que, tendo um... um pouco mais controle sobre nós mesmos, a gente consiga construir alternativas pra nós vivenciarmos um amanhã melhor. E aí... se a gente tá falando muito da razão aqui no centro desse debate, dessa palestra... se a gente precisar trazer a emoção para desempenhar algum papel... eu diria que o papel dela hoje é o papel de nos manter esperançosos... e acreditando que de fato... a gente tenha a possibilidade... de viver coisas melhores. É isso.

Obrigada.

MENOS emoção e mais razão. Palestra de Gabriela Prioli. São Paulo: TEDx São Paulo, 2020. (1 vídeo) 0 min 15 s a 15 min 20 s. Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZ72nuAjNNS>. Acesso em: 19 abr. 2022.



**Pós-graduação:** continuação da formação acadêmica, após a faculdade.

**Supremo Tribunal Federal:** a mais alta instância do Poder Judiciário; zela pelas corretas interpretação e aplicação da Constituição.

**Execução antecipada da pena:** aplicação de punição por descumprimento da lei antes do julgamento final.

**Corte Constitucional Brasileira:** no contexto, o mesmo que Supremo Tribunal Federal.

**Genuíno:** verdadeiro, exato.



### Biblioteca cultural

A TED é uma organização que promove palestras curtas com o intuito de propagar ideias significativas e inovadoras. TED é a sigla de Tecnologia, Entretenimento e Design.

Para as convenções da organização, realizadas duas vezes por ano, são convidados empreendedores e pensadores de todo o mundo, que compartilham suas ideias. A plateia é limitada e a participação é bastante concorrida. As palestras são postadas no canal de vídeos da organização, disponível em: <https://www.youtube.com/user/TEDxTalks>. Acesso em: 19 abr. 2022.

1. Gabriela afirma que as pessoas aceitam ou não determinadas propostas políticas pautadas pela emoção e por sua relação pessoal com o proponente (um político de quem gostam ou não, por exemplo), sem considerar o mérito da proposta.

## DESvendando o texto

- No início da palestra, Gabriela Prioli anuncia o tema de sua fala. Qual comportamento das pessoas a leva a propor “Menos emoção e mais razão”?
- A palestrante diz ao público que é advogada e professora de Direito, dados que já tinham sido informados na apresentação que antecedeu o início de sua fala. Com que objetivo ela reinterpreta essa informação?
- Releia um trecho da fala de Gabriela Prioli.

Pra discutir a decisão do STF, eu propus aos meus alunos que nós, olha só que novidade!, lêssemos a decisão do STF, que não era pequena, era grande... umas quatrocentas páginas. E já sabendo que no meio da advocacia criminal, a decisão do STF que possibilitou a execução antecipada da pena, que não é a posição de hoje, é a anterior, era muito impopular, ou seja, objeto de muitas críticas.

Fiz essa proposta, foi todo mundo pra casa, na época que a gente tinha aula presencial ainda... E aí... quando a gente chegou na aula seguinte, eu perguntei quem tinha lido a decisão e pra minha surpresa... ninguém.

- Gabriela pediu a seus alunos a leitura de um documento. Trata-se de uma tarefa simples? Justifique sua resposta.
  - Transcreva o trecho que evidencia que tarefas como essa não são incomuns no curso dado por Gabriela. **3b.** O trecho é “olha só que novidade!”.
  - Gabriela esperava que ninguém lesse o documento? Justifique sua resposta. **3c.** Não. Ela diz que ninguém ler foi uma surpresa.
  - Por que era esperado que os estudantes, no mínimo, iniciassem a leitura do documento?
4. Gabriela Prioli relata, de modo sintético, a fala de um dos estudantes.

“Professora, essa decisão é um absurdo! O STF tá errado... E o difícil é que a gente não consegue discutir com as pessoas porque elas não ouvem o que a gente tem pra dizer”.

- Como ele se posiciona em relação à decisão do STF? Que argumento emprega para justificar seu ponto de vista?
  - O que a palestrante pretende mostrar ao apresentar a fala desse estudante?
- Na sua opinião, o principal objetivo de Gabriela é criticar o comportamento dos estudantes de Direito, que deixaram de estudar uma decisão do STF? Justifique sua resposta.
  - Qual é a justificativa de Gabriela para a importância de pensarmos e decidirmos baseados na razão? **6.** Ela indica que a decisão com base na reflexão, sem nos limitarmos a ideias preconcebidas, é melhor para a sociedade em geral.

## De quem é o texto?



Gabriela Prioli em foto de 2020.

**Gabriela Prioli** (1986-) é advogada criminalista, professora universitária, comentarista política e apresentadora de programas jornalísticos. Abordando os temas política e atualidades, Gabriela tem grande influência nas redes sociais.

2. Para que os ouvintes compreendam que o exemplo que ela dará logo em seguida refere-se a uma situação vivida com seus alunos, estudantes de um curso de pós-graduação em Direito. Ela faz isso para dar ao público o contexto do que vai relatar.

3a. Não. Trata-se de um documento longo, que deveria ser lido em um prazo muito curto.

3d. O documento apresenta uma decisão importante do STF, que é discutida por muitas pessoas. Portanto, era esperado que os estudantes de Direito se esforçassem para conhecer os argumentos apresentados.

4a. O estudante discorda firmemente da decisão, mas não emprega argumentos para justificar seu ponto de vista.

4b. Gabriela pretende mostrar que ele agiu exatamente como as pessoas que criticava, exigindo um comprometimento e uma atitude que ele mesmo não tem, e que sua fala procurava corresponder às ideias que seu grupo já divulgava.

5. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Orientações didáticas

Como funciona uma palestra? –

**Questão 2** – Peça aos estudantes que justifiquem oralmente suas respostas e complemente com aquilo que não for observado.

I. O palestrante planeja sua fala e a apresenta sem interrupções.

II. Apesar de poder usar alguns recursos de informalidade para cativar o público, a palestra pressupõe um uso monitorado da língua.

III. É preciso garantir a compreensão da fala e a manutenção da atenção, que podem ser comprometidas com digressões (situação em que o falante desenvolve temas secundários).

IV. É preciso garantir que o público permaneça conectado com o palestrante e o tema.

**Questão 3b** – Verifique se os estudantes compreendem que a falante está sendo irônica.

### COMO FUNCIONA UMA PALESTRA?

Refleta, agora, sobre as características de uma palestra.

1. As apresentações públicas cumprem certas formalidades.
  - a) Uma delas refere-se ao começo da fala. Como Gabriela Prioli a inicia? **1a. A palestrante agradece a saudação e cumprimenta o público.**
  - b) Como ela finaliza? **1b. Com agradecimento.**
  - c) É comum que palestrantes finalizem sua apresentação com uma síntese ou conclusão. Gabriela seguiu essa tendência? Explique sua resposta.
2. Tendo como exemplo a palestra de Gabriela, classifique as afirmações como verdadeiras ou falsas, fazendo anotações no caderno.
  - I. O falante desenvolve o tema coletivamente.
  - II. As palestras admitem uma fala descontraída, com menor monitoramento.
  - III. Há preocupação em manter o tema, evitando passar para novos assuntos.
  - IV. Há preocupação em captar e manter a atenção do público.
3. Releia um trecho da transcrição da palestra.

**Gabriela:** Oi, gente, brigaaadaa... que felicidade tá aqui! Eu queria começar falando pra vocês aqui duma frase que eu tenho repetido quase todos os dias que é... “Menos emoção e mais razão”. Aí cês devem tá se perguntando “o que que uma pessoa que debate política em 2020... tá querendo falar essa frase? Ela deve tá fazendo uma piada. Só pode ser. Menos emoção?”. [pausa longa]

- a) Que marcas de oralidade estão presentes nesse trecho?
  - b) Gabriela Prioli reproduz a possível reação de quem a ouve. Que efeito ela provoca nos ouvintes ao simular uma pergunta em lugar de explicar essa reação?
  - c) Que outro recurso ela usa com esse mesmo objetivo?
4. Releia este trecho da palestra.

Mas a reflexão que eu quero propor hoje vai um pouquinho além. Qual foi a última vez que vocês mudaram de ideia? [pausa longa] Qual foi a última vez que vocês ouviram um argumento... que ia contra suas crenças, sobre determinado assunto, com a mente e o coração abertos? [pausa longa]

Gabriela faz várias pausas longas após as perguntas. Que efeito ela pretende obter com isso? **4. As pausas correspondem a convites para a reflexão.**

1c. Sim. Gabriela encerra a apresentação retomando a frase inicial – “Menos emoção e mais razão” – para concluir que esse comportamento será útil para o bom convívio social.

2. I. Falso; II. falso; III. verdadeiro; IV. verdadeiro.

3a. As reduções (como *tá e cês*), os alongamentos de vogais (como em *brigaaadaa*) e as pausas.

3b. Ela cria um tom mais descontraído, informal, que contribui para estabelecer conexão com a plateia.

3c. O cumprimento afetuoso, em que diz estar feliz por participar daquela interação.

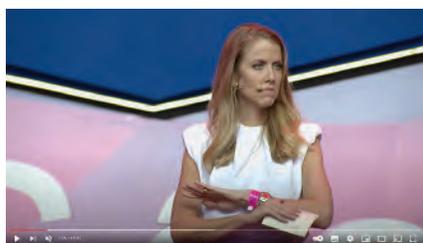
5. Veja, agora, a reprodução de um quadro do vídeo da palestra.

- a) O que pode ser visto no telão ao fundo? Qual é o provável efeito desse cenário sobre o público?
- b) Gabriela Prioli fala em pé, embora o cenário pudesse acomodar poltronas ou cadeiras. Quando assiste a uma palestra, você prefere que os palestrantes falem sentados ou que se apresentem em pé, à frente do palco? Por quê?

5b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

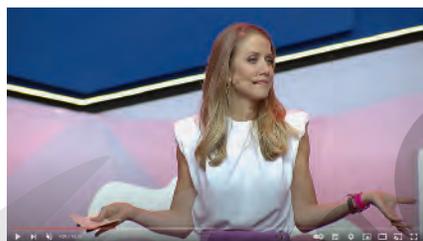
6. Observe a reprodução de outros quadros do vídeo da palestra e as falas correspondentes a eles. Como o gesto e a expressão da palestrante se relacionam com o que ela diz no momento?

- a) “Se vier de um político de quem eu não gosto... eu discordo.”



Gabriela Prioli em reprodução de quadro do vídeo.

- b) “[...] eu perguntei quem tinha lido a decisão e pra minha surpresa... ninguém.”



Gabriela Prioli em reprodução de quadro do vídeo.

5a. O nome do evento. É provável que o telão reforce, junto ao público, a importância do evento e da palestrante.



Gabriela Prioli em reprodução de quadro do vídeo.

6a. A expressão fechada, os lábios contraídos e as mãos cruzadas simulam a atitude de rejeição de que fala Gabriela.

6b. Os ombros levemente levantados e as mãos abertas para os lados indicam o desapontamento ao constatar que nenhum aluno havia feito a leitura solicitada.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Fala aí!

O bordão de Gabriela Prioli, nessa palestra, é a frase “Menos emoção e mais razão”. Você tem se posicionado mais pela emoção ou pela razão? Defende suas ideias mesmo que elas sejam diferentes das ideias de seus amigos?

## Orientações didáticas

**Questão 5b** – Espera-se que os estudantes mencionem que a palestra se torna mais dinâmica quando o palestrante está em pé, pois a movimentação ajuda a captar a atenção do público.

**Fala aí!** – A ideia é que a discussão proposta na palestra se aproxime da realidade dos estudantes. Eles devem refletir sobre situações do dia a dia em que são colocados diante da decisão de seguir uma opinião mais popular em seu grupo ou contestá-la. Permita que os estudantes se manifestem e vá fazendo perguntas quando perceber lacunas ou incoerências. Peça exemplos de situações em que precisaram assumir posturas que não coincidiam com as do grupo e solicite que comentem o que os fez agir assim; peça também exemplos de situações em que acabaram seguindo a opinião coletiva e os motivos que justificaram essa decisão. Como sempre, cuide para que todos expressem suas ideias de maneira respeitosa.

### Da observação para a teoria

A **palestra** é uma comunicação oral produzida com o objetivo de transmitir conhecimento a um público em um evento determinado. Não se trata de uma fala espontânea; os comunicadores planejam a exposição antes e, durante a apresentação, cuidam para que sua fala seja bem entendida pelos ouvintes.

Em geral, as palestras são comunicações formais, ainda que algum grau de informalidade possa existir, dependendo do público e do evento.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 6.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP40 e EF69LP55.

## Leitura 2 SEMINÁRIO

A fala de Gabriela Prioli constitui uma **palestra**, porque é produzida por uma especialista para um público interessado em um assunto específico. O próximo texto é a transcrição de um **seminário**. Os seminários são produzidos, geralmente, por estudantes ou pesquisadores que apresentam os resultados de um estudo.

Você vai ler a transcrição de um seminário produzido por estudantes do 8º ano de uma escola localizada em São Paulo. Os jovens explicam como idealizaram e construíram um protótipo (experimento) para reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera. O grupo tinha o tempo-limite de cinco minutos para apresentar suas ideias.

### Projeto de engenharia

**Thiago:** Eu tô aqui pra falar do meu projeto de engenharia, que é sobre emissão de poluentes na atmosfera. Um dos maiores problemas que a gente tem hoje é a poluição, como vocês podem ver nessa foto [aponta uma foto projetada, na qual se veem chaminés soltando fumaça]. Ela tá estragando o mundo, e nós tivemos que bolar uma ideia para tentar diminuir essa poluição e salvar o meio ambiente. Agora o Júlio vai falar um pouquinho sobre a pesquisa inicial que a gente fez pra descobrir como é que isso é aplicado no mundo real.

**Júlio:** Então, a gente passou bastante tempo tentando pesquisar alguma forma de conseguir conter boa parte da poluição. A gente tava procurando alguma forma realmente eficiente que conseguisse segurar bastante, mas todas elas eram muito complexas, caras e exigiam muito tempo. Algumas envolviam colocar algas que conseguiriam transformar o gás carbônico em oxigênio, mas isso não taria disponível aqui. E uma outra, que a gente realmente achou bastante interessante, que conseguiria transformar o gás carbônico em combustível, gasolina, passando por um processo químico, mas precisaria de fazer a **eletrólise** da água, juntar com... outros materiais químicos, que a gente não teria condição de fazer aqui. Então a gente acabou optando por um modelo mais simples que foi proposto pela própria ONU, que é simplesmente colocar filtros ao longo da chaminé das indústrias pra conseguir reter parte dos poluentes. Não é tão eficiente, mas já ajuda a conter a poluição e é fácil de ser implementada nas indústrias.

**Camila:** Então, a ideia do protótipo é usar materiais, dentro de um cano de PVC, que permitem a passagem do ar, mas não permitem a passagem da serragem, que está simulando os poluentes... das indústrias. E, desse modo, o ar do secador vai levantar a serragem, mas não vai permitir a passagem dela pelos materiais que estão dentro. E este é que é o resultado final.

**Eletrólise:** decomposição de um composto (nesse caso, a água) por meio da ação de uma corrente elétrica.

### Materiais usados



206

ILUSTRAÇÃO: ANDRÉSONI DE ANDRÉ PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA; FOTOS: CANOS DE PVC: SHUTTERSTOCK; SPRAY DE TINTA: SHUTTERSTOCK; PEDACO DE ALGODÃO: GALAGOSPHOTO/SHUTTERSTOCK; SERRAGEM: M. NORTON/GO/SHUTTERSTOCK; MEIA: POR M888/SHUTTERSTOCK; FILTRO DE PENEIRA: FOLAS/SHUTTERS TOCK; SECADOR: SERGEY KUZMIN/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

**Pedro Henrique:** Os materiais que nós utilizamos foi um secador, pra... fazer como se fosse a chaminé, mesmo, um pedaço de algodão, que seria o filtro, um cano de PVC, a meia, pra... fazer um... suporte pra serragem, que é o poluente, um... um... tipo de peneira e ooo *spray* de tinta azul, que é... mais decorativo. Éééé... e os procedimentos, a gente... primeiro colocou um... um pano com serragem em cima pra fazer um suporte, para a ação do secador no tubo, aí depois a gente encaixou... encaixou o cano de PVC na boca do secador, aí a gente colocou um... colocou a peneira e um pedaço deeee... de algodão dentro do cano de PVC, né?, pintamos com tinta pra decoração mesmo eee...

**Thiago:** E o que a gente conseguiu concluir com esse experimento?... Ah, a gente vai demonstrar primeiro.

[Alunos pegam o protótipo. Um deles conecta o secador na tomada e o liga na boca inferior do cano de PVC.]

**Thiago:** Ah... aqui tá saindo o ar [põe a mão sobre a boca superior] e a serragem está sendo contida. Essa é nossa demonstração.

[Nova demonstração, agora com um papel erguido sobre a boca superior para mostrar que o ar está conseguindo passar.]

**Thiago:** Dá para ver que o ar está saindo. Mas a serragem não dá para ver. Então o que que a gente conseguiu concluir com a... toda essa experiência que a gente teve, a oportunidade de fazer a... toda essa... a ideia de montar tudo? A gente concluiu que o nosso protótipo funcionou, não saiu nenhuma serragem. Agora, a gente quer fazer alternativas bem mais baratas pra salvar o meio ambiente. Então, por exemplo, se toda indústria ao menos colocasse algum desses filtros, os poluentes no ar seriam muito menores. Muitas pessoas deixariam de morrer por causa desses poluentes. O meio ambiente seria preservado mais e mais. E é isso que a gente precisa de se tocar. Não adianta a gente ficar parado esperando que tudo se conserte para o amanhã. A gente tem que agir se a gente quer que tudo se conserte. Muito obrigado.

SEMINÁRIO PROJETO DE ENGENHARIA, 12 ago. 2016. 1 DVD (5 min 35 s).

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. A apresentação do seminário dos estudantes pode ser dividida nas seis partes a seguir. No caderno, escreva-as na ordem correta de acordo com o texto.
  - Escolha do projeto.
  - Materiais e procedimentos para a construção.
  - Encerramento.
  - Introdução do tema.
  - Funcionamento do protótipo.
  - Demonstração.

1. 1. Introdução do tema. 2. Escolha do projeto. 3. Funcionamento do protótipo. 4. Materiais e procedimentos para a construção. 5. Demonstração. 6. Encerramento.

2. Releia a primeira fala de Thiago.

**Thiago:** Eu tô aqui pra falar do meu projeto de engenharia, que é sobre emissão de poluentes na atmosfera. Um dos maiores problemas que a gente tem hoje é a poluição, como vocês podem ver nessa foto [aponta uma foto projetada, na qual se veem chaminés soltando fumaça]. Ela tá estragando o mundo, e nós tivemos que bolar uma ideia para tentar diminuir essa poluição e salvar o meio ambiente. Agora o Júlio vai falar um pouquinho sobre a pesquisa inicial que a gente fez pra descobrir como é que isso é aplicado no mundo real.

- O estudante ficou responsável por introduzir o tema. Como ele justificou a realização da pesquisa?
- De que maneira Thiago interagiu com o material visual que estava apresentando?
- Releia a primeira frase. Que pessoa gramatical foi empregada? Por que ela não é a mais adequada nesse seminário?
- Como Thiago poderia ter iniciado sua fala de modo a interagir com o público?

3. Júlio foi o segundo estudante a falar.

- O estudante citou dois projetos que não puderam ser desenvolvidos. Quais foram eles?
- Como Júlio se expressou para indicar o projeto que mais interessou ao grupo?
- O grupo optou por um terceiro projeto. Que estratégia o falante empregou para dar importância ao projeto desenvolvido?

4. Releia a fala da terceira integrante do grupo. O que ela abordou?

**Camila:** Então, a ideia do protótipo é usar materiais, dentro de um cano de PVC, que permitem a passagem do ar, mas não permitem a passagem da serragem, que está simulando os poluentes... das indústrias. E, desse modo, o ar do secador vai levantar a serragem, mas não vai permitir a passagem dela pelos materiais que estão dentro. E este é que é o resultado final.

5. O que Pedro Henrique apresentou em sua fala?

6. O seminário é uma apresentação planejada, mas a fala é produzida diante do público. Releia a transcrição e responda às questões.

- Quais marcas de oralidade são percebidas na fala de Thiago?
- Essas marcas de oralidade precisam ser evitadas em uma fala pública? Por quê?
- A presença dessas marcas torna a fala informal? Explique.
- Compare as marcas de oralidade do seminário com as da palestra de Gabriela Prioli. É correto relacionar essas marcas à idade dos falantes e à experiência deles em falas públicas? Justifique.
- Júlio e Camila usam a palavra *então* para conectar suas falas com as anteriores. De que outro modo isso poderia ser feito?

2a. Ele falou da importância de reduzir a poluição do ar para salvar o meio ambiente.

2b. Ele citou e apontou uma foto que mostrava a emissão de poluentes.

2c. A primeira pessoa do singular. Não é a mais adequada porque o trabalho resultou de uma pesquisa em grupo.

2d. Antes de mais nada, ele poderia ter cumprimentado os colegas e o professor.

3a. Usar algas para transformar gás carbônico em oxigênio; converter gás carbônico em combustível por meio de um processo químico.

3b. Júlio disse: "que a gente realmente achou bastante interessante".

3c. Júlio afirmou que o uso de filtros foi uma sugestão da ONU.

4. Ela explicou como seria o funcionamento do protótipo.

5. Ele enumerou os materiais utilizados e explicou os procedimentos para a construção do protótipo.

6a. Ocorre a redução de palavras (*tô* e *tá*) e pausas marcando mudança de formulação do enunciado (*com a... toda essa experiência, por exemplo*).

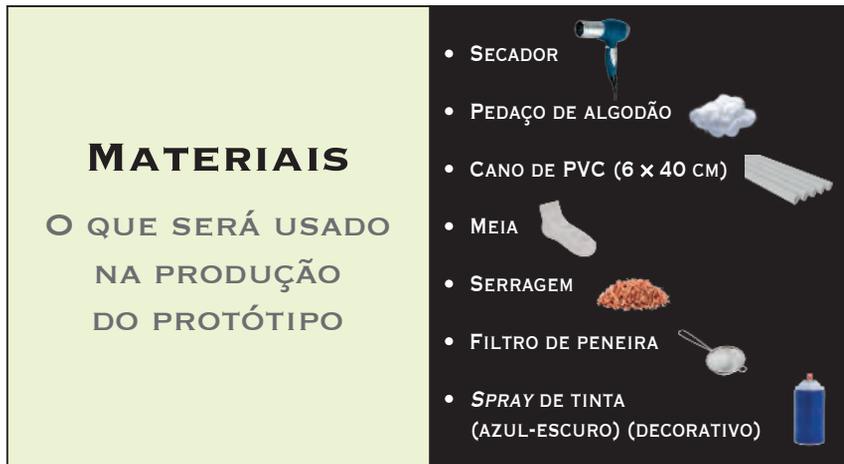
6b. Não, porque são naturais, mas não podem ocorrer em excesso para não prejudicar o entendimento do assunto ou tornar a fala cansativa ao ouvinte.

6c. Não, já que as marcas de oralidade podem ocorrer também em uma comunicação mais formal.

6d. Não, pois ambas as falas têm marcas de oralidade, como o alongamento das vogais, as pausas e as repetições.

6e. Sugestão: *Dando continuidade à exposição, Ainda falando sobre... etc.*

7. Observe a reprodução do *slide* mostrado durante a fala de Pedro Henrique.



Reprodução de *slide* do seminário.

- a) Qual é a vantagem de apresentar esse material visual a quem assiste ao seminário?
- b) Observe o tipo e o tamanho das fontes utilizadas e a organização das informações. Esses elementos permitem boa visualização? Justifique.
- c) Em sua fala, o estudante apenas repetiu o que já estava no *slide*? Explique sua resposta.

8. Releia este trecho do seminário.

**Thiago:** E o que a gente conseguiu concluir com esse experimento?... Ah, a gente vai demonstrar primeiro.

- a) Nesse ponto da exposição, o falante nota que havia se equivocado ou se esquecido de algo. Como isso é percebido no texto?
- b) O próprio falante rapidamente se corrige. Qual seria a forma adequada de um colega corrigi-lo caso ele não tivesse percebido a falha?

9. Após a demonstração, o grupo encaminha a fala para o final.

- a) De que maneira a conclusão retoma a introdução?
- b) Como o estudante marca o encerramento da fala?

### Da observação para a teoria

Nos **seminários**, assim como em outros gêneros orais públicos, emprega-se linguagem monitorada, com vocabulário variado, atenção às concordâncias verbal e nominal, entre outros fatores. Além disso, são utilizadas palavras e expressões que organizam o discurso para que o ouvinte o entenda com mais facilidade. A fala deve parecer natural, mas não pode ter muitos elementos informais.

7a. O material visual ajuda o público a acompanhar a fala e pode esclarecer informações, como o que é um cano de PVC, por exemplo.

7b. Sim. Não há excesso de informação, as letras estão bem visíveis e as imagens estão nítidas.

7c. Não. Ele fez referência ao conteúdo da tela, mas o ampliou com outros dados, que explicavam como aqueles materiais seriam usados.

8a. Ele interrompe a fala e usa uma interjeição (*Ah*) que revela correção ou esquecimento.

8b. O colega poderia interromper a fala com delicadeza e avisar que iriam demonstrar o funcionamento do protótipo antes de concluir.

9a. Novamente, o falante destaca a importância de preservar o meio ambiente.

9b. Ele agradece: *Muito obrigado*.

**BNCC em foco**

CG: 4.  
 CEL: 2.  
 CELP: 1, 2, 3 e 5.  
 Habilidade: EF69LP17.

**Orientações didáticas**

As atividades da seção chamam atenção para a elaboração de tópicos, uma das formas mais eficientes de compor *slides* e cartazes para apresentações orais. Adiante os estudantes encontrarão mais orientações para a composição desse tipo de material.

**Questão 1b** – Se achar conveniente, compare duas construções para evidenciar que o paralelismo sintático favorece a compreensão das ideias:

O meteorologista previu *que a temperatura iria cair e o aumento das chuvas*.

O meteorologista previu *a queda da temperatura e o aumento das chuvas*.

Explique que a segunda construção evidencia os complementos da forma verbal *previu* e favorece a compreensão imediata da frase. Embora não exista erro na primeira formulação, a segunda é mais eficiente.

Enfatizamos que o parecer CNE/CEB nº 15/2000 afirma que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módoico e variado”. Guiamo-nos por essa orientação oficial para selecionar os textos deste capítulo.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**O paralelismo sintático**

Observe como os estudantes que fizeram o projeto de engenharia redigiram os procedimentos de seu protótipo.

<p><b>PROCEDIMENTOS</b></p> <p>COMO O PROTÓTIPO SERÁ MONTADO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COLOCAR UM PANO COM SERRAGEM EM CIMA DA BOCA DO SECADOR;</li> <li>• ENCAIXAR O CANO DE PVC NA BOCA DO SECADOR;</li> <li>• COLOCAR A PENEIRA E O PEDAÇO DE ALGODÃO DENTRO DO CANO DE PVC;</li> <li>• PINTAR O CANO COM TINTA <i>SPRAY</i> (DECORATIVO);</li> <li>• LIGAR O PROTÓTIPO NA TOMADA.</li> </ul>
--	--

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/  
ANDRÉ LUIZ DA EDITORA

Reprodução de *slide* do seminário.

1. Os estudantes optaram pela redação em tópicos.
  - a) Qual é a vantagem dessa forma de redação para a plateia que está acompanhando a fala?
  - b) Os tópicos apresentam **paralelismo sintático**, ou seja, foram construídos com a mesma estrutura. Que semelhança se observa na maneira como o início de cada tópico está redigido?
  - c) Quais são os sinais de pontuação utilizados no texto?
2. Observe, na sequência, dois anúncios veiculados em cartazes produzidos pelo Ministério da Saúde e responda às questões.

**Dica de professor**

O paralelismo sintático é um recurso muito útil para a construção de textos publicados em cartazes ou em projeções. A repetição da estrutura favorece a compreensão rápida das informações.

**Cartaz 1**

ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

Reprodução de cartaz da campanha de prevenção contra o mosquito transmissor do zika vírus, promovida pelo Ministério da Saúde, 2016.

- Qual é o objetivo do cartaz?
- Que elemento visual do cartaz reforça a associação entre o mosquito transmissor do vírus e a ideia de perigo?
- Existe paralelismo verbal entre os tópicos do cartaz? Justifique sua resposta.
- Releia a oração “Hoje é dia de:” que encabeça os tópicos. Qual é o papel dela?
- Redija uma introdução que possa encabeçar a lista de procedimentos citados pelos estudantes no seminário sobre o projeto de engenharia.

2a. Prevenir a proliferação do zika vírus.

2b. A imagem de um mosquito inserida em uma placa semelhante àquelas que expressam proibições no trânsito.

2c. Sim. Todos eles começam com verbos no infinitivo.

2d. Ela introduz os itens, que a completam.

2e. Sugestão: *Para montar um protótipo, é necessário...*

## Cartaz 2



ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE GOVERNO FEDERAL

2f. As formas verbais *lave, cubra, compartilhe, evite, procure, mantenha*.

2g. Sugestão: **Ventile** os ambientes *permanentemente*.

2h. Em ambos os cartazes, os verbos foram usados para dar orientações ou recomendações.

2i. Os cartazes, em geral, são lidos rapidamente, e a redação em tópicos, por ser mais sintética e ter uma organização evidente, estimula a leitura e favorece a compreensão das informações.

Reprodução de cartaz da campanha de prevenção contra a gripe, promovida pelo Ministério da Saúde, 2016.

- Quais formas verbais criam o paralelismo sintático dos seis itens?
- No último tópico, a forma verbal não foi destacada. Como você poderia redigi-lo para que ela se tornasse a informação mais importante?
- Compare as formas verbais utilizadas nos tópicos dos dois cartazes. Qual é a função delas?
- Os cartazes, em geral, são afixados em lugares públicos pelos quais um número grande de passantes circula rapidamente. Por que você acha que é importante apresentar as informações por meio de tópicos?

### Dica de professor

Em cartazes ou em projeções, não se deve escrever textos longos. Além de textos organizados em tópicos, podem ser usados esquemas e imagens.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 3, 4 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF07LP06, EF07LP10 e EF07LP11.

**Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo**

- Coordenação e subordinação – conceito.
- Orações coordenadas assindéticas e sindéticas.
- Conjunção.

**Orientações didáticas**

Nesta seção, os estudantes voltam a estudar o conceito de coordenação, que já foi introduzido no 6º ano. Nesse ano, eles analisam períodos com orações coordenadas assindéticas, identificando o mecanismo da coordenação como articulador das orações do período. Em atividades diversas, exploram o sentido de conjunções adversativas e aditivas. O estudo se aprofunda, agora, com a diferenciação entre orações coordenadas sindéticas e assindéticas e com a observação de outras relações de sentido, ainda que o foco continue sendo as relações adversativas e aditivas.

É esperado que os estudantes trabalhem com as atividades propostas em **Começando a investigação** com facilidade, visto que retomam uma identificação já conhecida, da qual partimos para observações da estrutura da sequência textual selecionada. Observe se os conceitos de oração e período estão consolidados. Muitos linguistas têm destacado a necessidade de se superar a dicotomia coordenação/subordinação, incluindo também a correlação e a hipotaxe adverbial: esta incluiria as orações subordinadas adverbiais; aquela, os casos de interdependência marcados por conjunções que se apresentam em duplas, como *tanto... que*, por exemplo. Há também discordância em relação à classificação de período composto, tendo em vista que, para alguns estudiosos, as orações subordinadas, por se comportarem como termos da oração, não mudariam a natureza do período, que continuaria sendo simples.

**Falando sobre a NOSSA LÍNGUA**

**Orações coordenadas**

Quando nos comunicamos por meio da fala, como em palestras e seminários, ou da escrita, produzimos períodos com estruturas diferentes. Alguns deles são formados por uma única oração; outros, por várias, com diferentes graus de dependência entre si. Há, ainda, estruturas que não contêm verbos, as chamadas frases nominais.

Nesta seção, falaremos dos períodos compostos e do mecanismo de coordenação.

**COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO**

Releia o trecho do seminário com a fala de Júlio.

**Júlio:** Então, a gente passou bastante tempo tentando pesquisar alguma forma de conseguir conter boa parte da poluição. A gente tava procurando alguma forma realmente eficiente que conseguisse segurar bastante, mas todas elas eram muito complexas, caras e exigiam muito tempo. Algumas envolviam colocar algas que conseguiriam transformar o gás carbônico em oxigênio, mas isso não taria disponível aqui. E uma outra, que a gente realmente achou bastante interessante, que conseguiria transformar o gás carbônico em combustível, gasolina, passando por um processo químico, mas precisaria de fazer a eletrólise da água, juntar com... outros materiais químicos, que a gente não teria condição de fazer aqui. Então a gente acabou optando por um modelo mais simples que foi proposto pela própria ONU, que é simplesmente colocar filtros ao longo da chaminé das indústrias pra conseguir reter parte dos poluentes. Não é tão eficiente, mas já ajuda a conter a poluição e é fácil de ser implementada nas indústrias.

1. Quais são as alternativas para reduzir a poluição apresentadas?
2. Para explicar o abandono das duas primeiras soluções pesquisadas, Júlio construiu períodos semelhantes: na primeira parte, apresentou a ideia e na segunda, o obstáculo. Que palavra empregou para introduzir a segunda parte? Que relação de sentido essa palavra estabelece?
3. A terceira solução é viável e, segundo o falante, tem duas vantagens. Quais são elas? Como ele indicou que tais vantagens se somam?

Na construção de sua fala, o estudante fez uso de vários períodos compostos. Neles, observa-se o mecanismo de coordenação. Acompanhe, a seguir, a análise de um dos períodos, retextualizado para a modalidade escrita. As orações do período estão separadas por barras.

(1) **Estávamos procurando alguma forma realmente eficiente de contenção da poluição,** / (2) **mas todas eram muito complexas,** / (3) eram caras / (4) **e exigiriam muito tempo.**

Observe que o sentido do período é construído pelo conjunto de orações: a primeira declara o objetivo dos falantes; a segunda introduz um motivo que impede que o objetivo seja alcançado; a terceira e a quarta acrescentam outros motivos.

••• 212

1. Uso de algas para transformar gás carbônico em oxigênio; eletrólise da água para transformar gás carbônico em gasolina; filtros nas chaminés.

2. Ele empregou a palavra *mas*. Ela estabelece uma relação de oposição entre a declaração anterior e o que será dito depois.

3. As vantagens são que os filtros contêm parcialmente a poluição e podem ser implementados com facilidade. A soma foi indicada pela palavra *e*.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

**Biblioteca do professor**

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Nesta obra, entre outros temas, é possível ler mais sobre a dicotomia coordenação/subordinação.

## Orientações didáticas

**Orações coordenadas assindética e sindética** – Confirme que os estudantes entendem que a divisão das orações está relacionada aos verbos e que “estávamos procurando” constitui uma locução verbal.

Volte às atividades de **Começando a investigação** para verificar se os estudantes reconhecem que estão observando casos semelhantes.

Embora ligadas pelo sentido, as orações mantêm sua autonomia sintática; elas não são dependentes umas das outras. Compare com esta outra construção:

(1) O estudante disse / (2) que as soluções pesquisadas eram caras.

A oração 2 é um termo da oração 1; ela funciona como um complemento do verbo. É similar a *O estudante disse isso*. Esse processo de dependência é chamado de **subordinação**. Já a relação que se estabelece entre orações que têm independência sintática é chamada de **coordenação**.

### Orações coordenadas assindética e sindética

Releia o período.

(1) Estávamos procurando alguma forma realmente eficiente de contenção da poluição, / (2) **mas** todas eram muito complexas, / (3) eram caras / (4) **e** exigiriam muito tempo.

Entre a oração 1 e a oração 2 foi empregada uma conjunção, **mas**, responsável por estabelecer entre elas uma relação de sentido de **oposição**. Entre as orações 3 e 4 também se empregou uma conjunção, **e**, que exprime a relação de **adição**. As orações coordenadas que se iniciam por conjunções são chamadas **orações coordenadas sindéticas**. Já as orações coordenadas que se iniciam sem uma conjunção, como é o caso da oração 1 e da oração 3, são chamadas de **orações coordenadas assindéticas**.

Além das relações de adição e de oposição, pode haver, entre as orações coordenadas, outros tipos de relação de sentido. Veja.

- relação **alternativa**: A fábrica instalará filtros **ou** pagará uma multa.
- relação **conclusiva**: Os filtros retêm parcialmente a poluição, **portanto** são uma solução provisória.
- relação **explicativa**: Não deixe de pensar no assunto, **porque** precisamos salvar o planeta.

1a. O dia está lindo, mas o roteiro está fraco. A conjunção **mas** expressa o valor de oposição.

1b. Com a palavra **roteiro**, Garfield refere-se à historinha que deveria ser apresentada na tirinha. Por considerá-la “fraca”, isto é, com pouco desenvolvimento, Garfield cria uma oposição com a ideia de “dia lindo”, com que iniciou a tira, a qual sugere algo interessante a ser apresentado.

## INVESTIGANDO MAIS

### 1. Leia a tirinha a seguir.



DAVIS, Jim. **Garfield**. 2013. 1 tirinha.

- Reescreva as falas de Garfield formando um período composto e identifique o valor semântico da conjunção que articula as duas orações.
- A compreensão da relação de sentido existente entre as orações depende de o leitor entender a que “roteiro” o personagem se refere. Explique essa ideia.

1c. No segundo quadrinho, o personagem mostra-se desconcertado diante do fato de que não há um roteiro bom para a historinha e, no terceiro, revela-se aborrecido.

- c) Explique as expressões faciais do personagem no segundo e no terceiro quadrinhos, considerando o contexto.
- d) Analise atentamente a expressão facial e a gesticulação de Garfield no primeiro quadrinho. Na sua opinião, o personagem já estava considerando o fato de que o roteiro estava fraco ou percebeu isso apenas depois? Justifique sua resposta.

1d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a expressão facial e a gesticulação de Garfield são teatrais, exageradas, sugerindo que já estava ciente do problema da historinha e tentava disfarçar.

2. Leia uma tirinha do cartunista Caco Galhardo.



GALHARDO, Caco. *Daiquiri*. 2017. 1 tirinha.

- a) Construa, no caderno, um período composto por coordenação articulando o título do primeiro quadrinho à fala do balão. Faça as alterações necessárias.
- b) Qual relação semântica é expressa pela oração coordenada?
- c) Qual conjunção coordenativa aparece no segundo balão? Que sentido ela expressa?
- d) Relacione o humor da tira a essa conjunção.

2a. A adolescência é a melhor fase da vida porque você não tem responsabilidades.

2b. A relação de explicação.

2c. A conjunção *mas*, que expressa ideia de oposição.

2d. O humor é construído pelo contraste entre as sensações de euforia (1º quadro) e aborrecimento (2º quadro) da personagem adolescente, explicitado pela conjunção, *mas*.

3. Leia a seguir um trecho de notícia.

BRASIL, 30 DE JULHO DE 2021

### Incêndio atinge galpão da Cinemateca e destrói acervo

*Instituição guarda registros da história do audiovisual brasileiro*

No dia 29 de julho, um incêndio atingiu um dos galpões da Cinemateca Brasileira, em São Paulo. Cerca de 70 profissionais do Corpo de Bombeiros foram acionados e o fogo foi controlado por volta das 19h45.

Segundo os bombeiros, o incêndio começou durante a manutenção do ar-condicionado, feito por uma empresa terceirizada (ou seja, contratada para esse serviço). “Vimos danos causados tanto pelo fogo como pela água. No combate ao fogo, a água acaba danificando materiais.



Cerca de 70 bombeiros atuaram para conter o fogo, que não deixou vítimas.

**Investigando mais – Questão 3b –** Ajude os estudantes a observar que a relação de adição pode ser construída por pares de conectores. Peça que criem outro exemplo com *tanto... como* e um com *não só... mas também*.

**Questão 3c –** Peça aos estudantes que observem o uso do artigo antes da palavra *incêndio* e expliquem a mudança entre o primeiro e o segundo parágrafo. Eles devem mencionar que houve a substituição do artigo indefinido pelo definido porque o leitor já sabe, no segundo parágrafo, de que incêndio se trata.

Visualmente, eu constatei muitos rolos de filmes preservados, mas também vimos prateleiras retorcidas”, disse Robson Bertolotto, diretor da Defesa Civil da Lapa, em entrevista ao jornal **Folha de S.Paulo**.

INCÊNDIO atinge galpão da Cinemateca e destrói acervo. **Jornal Joca**, São Paulo, 30 jul. 2021. Disponível em: [www.jornaljoca.com.br/incendio-atinge-galpao-da-cinemateca-e-destrui-acervo/](http://www.jornaljoca.com.br/incendio-atinge-galpao-da-cinemateca-e-destrui-acervo/). Acesso em: 19 abr. 2022.

- a) O título da notícia é formado por quantas orações? Como se classificam?
- b) No período “Vimos danos causados **tanto** pelo fogo **como** pela água”, foi destacado um par de conectivos que coordena dois termos. Qual é a relação de sentido estabelecida entre esses termos?
- c) O título e a primeira frase da notícia trazem a mesma informação. Releia-os.

Incêndio atinge galpão da Cinemateca [...]

[...] um incêndio atingiu um dos galpões da Cinemateca Brasileira, [...]

Em qual dos trechos o tempo verbal reflete com precisão o conteúdo da notícia? Por quê? O que justifica o uso do outro tempo verbal?

- d) Na notícia são apresentados depoimentos de testemunhas do evento. Que palavras indicam a introdução dessas vozes? Que diferença há na maneira como cada uma foi apresentada?
- e) Releia este trecho.

“[...] Visualmente, eu constatei muitos rolos de filmes preservados, mas também vimos prateleiras retorcidas”, disse Robson Bertolotto.

Por que foi empregada a conjunção *mas* entre as orações desse período? Que outra conjunção poderia substituí-la, mantendo o sentido pretendido?

- f) Releia este outro trecho.

[...] o incêndio começou durante a manutenção do ar-condicionado, feito por uma empresa terceirizada (ou seja, contratada para esse serviço).

Um equívoco na concordância provocou uma falha na informação transmitida nesse trecho da notícia. Qual é o equívoco? Que falha de sentido produziu?

- g) Observe, no trecho reproduzido no item f, a informação introduzida pela expressão *ou seja*. Que tipo de informação essa expressão introduz? Explique por que o autor utilizou esse recurso levando em conta que a notícia foi divulgada em um jornal destinado ao público infantil.

3a. Duas. Assindética: “Incêndio atinge galpão da Cinemateca”; síndetica: “e destrói acervo”.

3b. Relação de adição.

3c. O conteúdo é expresso com precisão na primeira frase da notícia, que usa o pretérito perfeito para relatar um fato já ocorrido. O verbo no presente é utilizado no título para criar um efeito de atualidade.

3d. Segundo [os bombeiros] e disse [Robson Bertolotto]. Na primeira ocorrência, o depoimento é apresentado com as palavras do autor da notícia; na segunda, com as palavras do diretor da Defesa Civil da Lapa.

3e. A conjunção *mas* estabelece oposição entre as duas observações opostas feitas durante o incêndio: a que indica que havia material não atingido e outra que mostrava grande destruição. A palavra *mas* poderia ser substituída por *porém*, *todavia*, *entretanto* e outras conjunções adversativas.

3f. O termo *feito* refere-se à palavra *manutenção*, portanto deveria ser flexionado no feminino. O uso do masculino cria a impressão de que o *ar-condicionado*, termo masculino mais próximo, foi feito pela empresa terceirizada.

3g. *Ou seja* introduz uma informação que explica algo já dito. Provavelmente, o autor explicou a palavra *terceirizada* para garantir que seu público entendesse a informação com facilidade.

## Orientações didáticas

**Questão 4d** – Ajude os estudantes a perceber que, gramaticalmente, *ela*, um pronome flexionado no feminino singular, poderia ter outros referentes, além de *alegria*: *fatalidade*, *tristeza*, *valva*. O contexto é responsável por estabelecer a correta relação com o referente.

### 4. Leia parte de um conto escrito por João Anzanello Carrascoza.

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa. A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas, *Vamos, vamos*, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara. O menino a obedecia: carregava caixas, pegava roupas, deixava suas coisas para depois. Temia que algo pudesse alterar os planos de viagem, e ele já se via lá, cercado de água, em seu corpo-ilha; um navio passava ao fundo, o céu lindo, quase **vítreo**, de se quebrar. Não, não podia perder aquele futuro que chegava, de mansinho, aos seus pés. O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher – caracol em sua **valva**. Não iria abrir mão dela. Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o; e ele, ancorado às antigas tradições, fazia o possível para preservá-la. A noite descia, e mais grossa se tornava a casca de sua felicidade.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Aquela água toda*. In: CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 11.

- a) Do que trata o texto? **4a. Trata de uma situação vivida por mãe e filho, que estão organizando pertences para uma viagem que farão.**  
b) Releia o primeiro período do texto.

O dia mudou de mão, um vaivém se espalhou pela casa.

Que conectivo você usaria para unir as duas orações: *e* ou *mas*? Por quê?

- c) Releia o trecho a seguir.

A mãe ia de um quarto ao outro, organizava as malas, *Vamos, vamos*, dava ordens, pedia ajuda, nem parecia responsável pela alegria que causara.

Como as orações do período estão organizadas? Que efeito de sentido é resultado do modo de organização?

- d) Releia o seguinte trecho.

O menino aceitava a fatalidade da alegria, como a tristeza quando o obrigava a se encolher – caracol em sua valva. Não iria abrir mão dela.

Qual é o referente do pronome *ela* (*dela*)? Justifique sua resposta.

- e) Explique, com suas palavras, a ideia expressa no trecho a seguir.

Viver essa hora, na fabricação de outra mais feliz, ocupava-o [...].

**4e. O menino dedica-se ao momento dos preparativos com alegria por entender que era uma fase responsável pelo dia seguinte, em que a felicidade seria ainda maior.**

**Vítreo:** que tem aparência de vidro; límpido, transparente.

**Valva:** a concha do caracol.

**4b. Espera-se que os estudantes compreendam que o conectivo adequado é *e*, uma vez que as duas orações são complementares, e não opostas.**

**4c. Não há conectivos entre as orações; elas são assindéticas e se separam pelo uso de vírgulas. Esse modo de organização confere ao texto uma sensação de continuidade e dinamismo.**

**4d. O pronome *tem* como referente *alegria*. O trecho diz que o menino não abriria mão de algo, portanto o pronome se refere a algo desejado.**

### Lembra?

O termo **referente** é usado para indicar o elemento (ser, objeto, lugar, ideia etc.) que um pronome retoma ou antecipa em determinado contexto.

## Textos em CONVERSA

1. Ele tanto pode se referir aos resíduos produzidos pela indústria da moda como expressar uma crítica, uma ofensa à moda, o que desperta a curiosidade quanto ao conteúdo que será apresentado.

Um dos textos que você estudou neste capítulo foi a transcrição de um seminário feito por estudantes de 8º ano que criaram um protótipo com a finalidade de reduzir a emissão de gases poluentes na atmosfera.

Agora, você vai ler trechos de uma reportagem de divulgação científica sobre a poluição provocada pela indústria têxtil, isto é, de tecidos. Observe que o texto faz uso de recursos de infografia associados a parágrafos.

2. As fontes contribuem para a credibilidade do texto porque mostram a origem dos dados citados e permitem ao leitor verificá-los. Sugestão: *Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae); Banco Mundial.*

### O lixo da moda

Ao comprar uma peça de roupa, o consumidor não imagina o processo pelo qual ela passa antes de chegar a seu guarda-roupa – muito menos depois de sair de lá para ser descartada. Só no Brasil, o lixo gerado pela indústria têxtil e de confecções anualmente é de 170 mil toneladas, e apenas 20% é reciclado. Esse setor representa 5,5% do PIB do país e emprega cerca de 9,7 milhões de trabalhadores diretos e indiretos, mas os problemas ambientais ainda são desafios a serem contornados. É o que mostra o relatório Fios da Moda, do Instituto Modifica e da Fundação Getulio Vargas, lançado em 2021 com uma análise dos impactos socioambientais do mercado da moda. [...]

3. O leitor deve inferir que há muito desperdício e consumismo, já que os dados da produção, que consideram apenas o Brasil, já são muito elevados.

Só em 2019, o Brasil produziu 9 bilhões de peças de roupa. É uma quantidade maior que a população mundial, de cerca de 7,7 bilhões de pessoas



4. Como deve ser entendido o traço colocado sobre algumas das figuras? Que outro recurso complementa a informação transmitida por ele?

Fonte: Relatório Fios da Moda e Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (Abit)

4. A figura associa as peças produzidas pela indústria têxtil no Brasil à população mundial. O traço sinaliza o conjunto de peças que excede o número de pessoas, ideia que também é comunicada pela ausência de figuras humanas as vestindo.

1. Nos textos jornalísticos, os títulos informam o tema e procuram captar a atenção do leitor. Por que esse título pode provocar curiosidade?

PIB: sigla de Produto Interno Bruto, que é a soma de todos os bens e serviços produzidos por um país, estado ou município durante um ano.

2. A indicação de fontes é fundamental em textos de divulgação de conhecimento. Qual é a função delas? Cite mais duas fontes presentes no artigo.

3. O infográfico compara a quantidade de peças produzidas no país em 2019 à população mundial. O que o leitor deve inferir (deduzir) com base nessa comparação? Por quê?

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP33 e EF69LP42.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes entram em contato com mais um texto voltado à divulgação de conhecimento. A reportagem, formada por recursos de infografia e texto verbal, trata, assim como a *Leitura 2*, de problemas ambientais. Se possível, convide os professores de Ciências e de Geografia para uma proposta interdisciplinar. Para isso organize com eles duas reuniões para planejar as atuações. Eles podem examinar mais detidamente a questão do consumo da água para a produção têxtil, trabalhando a contradição entre o alto consumo para a produção de uma calça *jeans* e a existência de regiões com dificuldade para acesso à água potável. Caso não seja possível a participação dos colegas, você pode encontrar informações sobre o assunto em: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/agua-potavel-e-saneamento/>, acesso em: 1 maio 2022.

**Questão 1** – Abra um espaço de discussão sobre consumo desnecessário e como esse hábito impacta diretamente o meio ambiente. Permita que os estudantes falem de si, de seus hábitos e de como sua família e pessoas próximas se relacionam com esse tema: se compram demais, se têm por hábito a reciclagem e o reaproveitamento de roupas e se já refletiram sobre a relação entre a indústria têxtil e a natureza.

**Questão 2** – Comente com os estudantes que a “verificabilidade” é uma característica importante. Ao acessar os dados no texto original, podemos não apenas saber se estão corretos como também verificar o contexto em que estavam, de modo a saber se a citação não os distorceu ou tratou de modo tendencioso. Podemos, ainda, encontrar mais dados que podem nos interessar.

A lista completa de fontes é: relatório Fios da Moda, do Instituto Modifica e da Fundação Getulio Vargas; Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (Abit); Banco Mundial; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae);

Continua

### Continuação

Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco); Organização das Nações Unidas (ONU); Pegada Hídrica Vicunha. Algumas das fontes aparecem em letras pequenas nos infográficos.

Se achar conveniente, consulte os *sites* de algumas dessas instituições para que os estudantes conheçam um pouco do trabalho que realizam e os associe aos dados que são produzidos por elas.

**Questão 3** – Chame a atenção dos estudantes para outra comparação, apresentada pelo texto que vem logo depois do infográfico: “[...] é como se 16 caminhões de lixo fossem enviados ao local por dia.” Pergunte se lhes parece mais eficiente. Sobre o infográfico da indústria têxtil, pergunte aos estudantes se eles acham que houve cuidado na representação da proporção entre os números. Eles devem notar que a imagem mostra 90 figuras e 13 estão cortadas, o que corresponde à proporção entre 9 bilhões e 7,7 bilhões.

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Trata-se de uma resposta simples, construída pela inferência de que é preciso agir sobre os problemas citados. Verifique se os estudantes souberam responder; caso não tenham conseguido, selecione outras sequências textuais que permitam perguntas semelhantes para continuar desenvolvendo a habilidade.

5. O que permite ao leitor relacionar essa figura à ideia de reciclagem?

5. A presença do ícone.



Segundo estimativa do Sebrae, cerca de 170 mil toneladas de lixo são produzidas anualmente pela indústria de confecções; apenas 20% são recicladas e 80% descartadas em aterros ou **incineradas**.

7. Aumentar a coleta seletiva e o número de campanhas de conscientização da população sobre o descarte correto de peças de roupas.

7. Com base no texto, o que poderia ser feito para ampliar a reciclagem?



Fonte: Sebrae e relatório Fios da Moda

Dependendo da coleta seletiva da região e do nível de informação do consumidor, peças de roupas descartadas podem acabar num lixão. Cerca de 170 mil toneladas de lixo têxtil são produzidas por ano, e o destino final de 80% destas é o descarte indevido em aterros sanitários ou a incineração.

Segundo dados da Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (Abit), o Brasil produziu, em 2018, 8,9 bilhões de peças de confecção – o número foi ainda maior em 2019, quando o setor chegou a produzir 9 bilhões. Sozinhas, as peças produzidas no país vestiriam toda a população mundial que, segundo o Banco Mundial, conta com 7,7 bilhões de pessoas.

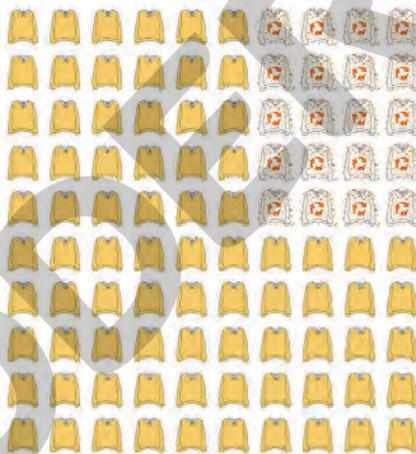


DE CADA 100 TONELADAS DE LIXO TÊXIL PRODUZIDAS POR ANO NO BRASIL, APENAS 20 SÃO RECICLADAS, ENQUANTO 80 SÃO DESCARTADAS INDEVIDAMENTE

Segundo estimativa do Sebrae, cerca de 170 mil toneladas de lixo são produzidas anualmente pela indústria de confecções; apenas 20% são recicladas e 80% descartadas em aterros ou **incineradas**.

170 MIL TONELADAS DE LIXO TÊXIL POR ANO

20% RECICLADO



80% DESCARTADO INDEVIDAMENTE

Fonte: Sebrae e relatório Fios da Moda

6. Os recursos visuais deixam mais evidente a proporção entre as peças recicladas e as não recicladas, o que reforça a percepção da quantidade de lixo e a noção de que é um problema.

Incineradas: queimadas.

6. Os recursos visuais podem ser mais impactantes que os dados numéricos. Explique essa ideia com base nessa figura.

### Sabia?

Você já viu algum infográfico ocupando páginas duplas de revista, isto é, duas páginas lado a lado? Esse recurso é muito usado porque permite visualizar vários elementos articulados. No entanto, com o uso mais frequente de celulares para a leitura de textos, algumas publicações têm preferido o formato vertical, com as figuras colocadas uma abaixo da outra.

## Orientações didáticas

**Questão 9** – Os estudantes podem considerar que iates estão muito distantes da realidade da população em geral (sobretudo pela referência a um modelo específico), portanto podem não ser uma referência eficaz para sugerir, com precisão, o peso pretendido, ainda que seja possível ao leitor entender que a intenção é indicar algo bastante pesado.

LIANNE CEARÁ E RENATA BUONDIREVISTA PAUJI

# BRÁS

EM UM DIA, O LIXO TÊXTIL COLETADO SOMENTE NA REGIÃO DO BRÁS, EM SÃO PAULO, PESA QUASE O MESMO QUE DOIS IATES DE LUXO JUNTOS

No bairro do Brás, região industrial de São Paulo, são coletadas todos os dias 45 toneladas de resíduo têxtil, segundo dados de 2020. Juntos, dois iates da marca Lamborghini pesam cerca de 48 toneladas

SE DIA DE LIXO TÊXTIL DO BRÁS



45 TONELADAS

48 TONELADAS

FOTOS: NATHAN, IAN DE MELO E LUCAS

8. O que justifica a escolha do bairro do Brás como referência para a discussão de lixo têxtil?

No bairro do Brás, região industrial de São Paulo, são coletadas todos os dias 45 toneladas de resíduo têxtil, segundo dados de 2020. Juntos, dois iates da marca Lamborghini pesam cerca de 48 toneladas

9. A comparação de elementos é um recurso muito usado quando é preciso apresentar informações específicas para um público amplo, não especializado. Na sua opinião, a comparação feita nesse texto é eficaz?

8. Segundo o texto, o Brás é um “complexo industrial reconhecido em todo o Brasil”, portanto pode ser uma referência familiar aos leitores.

9. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

O bairro do Brás, em São Paulo, tem histórico operário e **complexo industrial** têxtil reconhecido em todo o Brasil. Apenas nessa região, os resíduos têxteis coletados diariamente pesam quase o mesmo que dois iates de luxo juntos, do modelo Tecnomar Lamborghini 63. Segundo o relatório Fios da Moda, é como se 16 caminhões de lixo fossem enviados ao local por dia.

**Complexo industrial:** conjunto de indústrias do mesmo tipo, localizadas umas perto das outras.

[...]

A CADA 2 HECTARES DE PLANTAÇÃO DE ALGODÃO, PRINCIPAL MATÉRIA-PRIMA DA MODA, É UTILIZADO MAIS QUE UM TANQUE DE GASOLINA DE AGROTÓXICOS

Cerca de 10% do volume total de pesticidas usados no Brasil vai parar em plantações de algodão; a cada 2 hectares são usados 56 litros – o equivalente ao tanque de gasolina de um carro popular, como o Gol (55 litros)

2 HECTARES DE ALGODÃO

LIANNE CEARÁ E RENATA BUONDIREVISTA PAUJI



56 LITROS DE AGROTÓXICOS

10. O tema dessa parte é a utilização de agrotóxicos para a produção de algodão. Como essa informação se relaciona à abordagem que vem sendo feita no texto?

Cerca de 10% do volume total de pesticidas usados no Brasil vai parar em plantações de algodão; a cada 2 hectares são usados 56 litros – o equivalente ao tanque de gasolina de um carro popular, como o Gol (55 litros)

11. Suponha que você seja o responsável por fazer as ilustrações: que outra imagem produziria com base nos dados disponíveis no texto verbal?

10. A informação se relaciona à degradação ambiental, pois tanto o descarte indevido de peças de roupa quanto o uso de pesticidas são prejudiciais ao meio ambiente.

11. Sugestão: Usar dez figuras de galão de agrotóxicos e destacar com outra cor um deles para informar a proporção usada na cotonicultura.

## Orientações didáticas

**Investigue** – Procure fazer uma pesquisa em sua região para verificar se existem organizações não governamentais que recolham roupas e outros têxteis para produção de novos produtos, como bolsas e tapetes, por exemplo. Caso os estudantes não encontrem esse tipo de informação, você poderá apresentar uma alternativa. Verifique também se existem abrigos de animais que recebem doação; é comum que aceitem lençóis, toalhas e outros materiais que possam aquecer cães e gatos. Comente que também é possível reaproveitar o material, usando-o, por exemplo, como recheio de almofadas. O uso como pano de limpeza, bastante comum, também contribui para estender a vida útil do têxtil, mas não elimina o problema do descarte final. Oriente-os a compor quadros para organizar os resultados da pesquisa.

O foco é munir os estudantes de informação, considerando que podem divulgá-las, ajudando, assim, a comunidade. Finalize a discussão perguntando se eles teriam alguma sugestão para resolver o problema do descarte. Talvez alguns comentem que poderia ser responsabilidade das indústrias têxteis e lojas se envolver na questão do descarte correto, recebendo peças que os consumidores não pretendem mais usar.

**Fala aí!** – Espera-se que os estudantes respondam que é o ponto de vista econômico. Ajude os estudantes a perceber que a discussão sobre qualquer tema precisa considerar vários pontos de vista. Do ponto de vista ambiental, a redução da produção de têxteis traria muitos benefícios; do ponto de vista econômico, seria preciso criar alternativas para os trabalhadores do setor, que poderiam perder seus empregos. Comente com os estudantes que a reportagem também tratava disso (no trecho suprimido), destacando que, em 2019, a indústria da moda empregava 1,7 milhão de brasileiros.

O algodão é a quarta cultura que mais usa pesticidas no Brasil. Sobretudo pela alta propensão a pragas e doenças, a cotonicultura faz uso de aproximadamente 10% do volume total dos pesticidas do país. Em média, são utilizados 56 litros a cada dois hectares plantados, o equivalente a um tanque de gasolina de um Gol, com 55 litros.

12. O excessivo consumo de água para a produção de determinadas peças, como a calça jeans.

13. Compare os elementos visuais com este título. Por que a imagem é mais impactante?

De acordo com a Organização das Nações Unidas, uma pessoa necessita de 3 mil litros de água por mês, enquanto a fabricação de uma única calça jeans no Brasil utiliza cerca de 5,2 mil litros



13. O texto não especifica a quantidade, enquanto a imagem mostra a proporção: a água usada para produzir uma calça é quase o dobro da necessária para o consumo mensal de uma pessoa.

Em levantamento, a Organização das Nações Unidas (ONU) mostrou que uma pessoa necessita de 100 litros por dia para atender necessidades básicas, o equivalente a 3 mil litros por mês. O Brasil é o 4º maior consumidor e produtor de **denim**, e a fabricação de uma única calça jeans consome, em média, 5,2 mil litros de água, mais do que o suficiente para uma pessoa mensalmente.

CEARÁ, Lianne; BUONO, Renata. O lixo da moda. *Revista Piauí*, São Paulo, 27 dez. 2021. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-lixo-da-moda/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

14. Os infográficos associam a linguagem verbal à visual para tratar, de modo sintético e didático, de alguns conteúdos. Nessa reportagem, as várias figuras acompanhadas por breves textos verbais compõem um infográfico. Além delas, as autoras incluíram parágrafos. Você acha que o leitor teria compreendido as informações se tivesse acesso apenas ao infográfico? Justifique sua resposta.

220 14. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que os elementos gráficos e os textos que os acompanham seriam suficientes para a compreensão das informações, inclusive porque alguns parágrafos repetem parte significativa dessas informações.

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

12. Outro problema ambiental é apresentado como consequência da produção têxtil. Que problema é esse?

### Investigue

A reportagem chama a atenção para o fato de uma grande quantidade de material têxtil ser descartada de forma inadequada. Como deve proceder um morador de sua região que queira descartar produtos têxteis que já não estejam em condições de uso?

Denim: sinônimo de jeans.

### Fala aí!

Esse trecho da reportagem nos faz refletir sobre a produção e o consumo de têxteis do ponto de vista ambiental. Que outro ponto de vista também precisa ser considerado quando refletimos sobre o tema?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## E SE A GENTE...

### ... pesquisasse um tema importante?

A realização de um seminário, a elaboração de uma reportagem de divulgação científica, a criação de um infográfico, entre outras produções, depende de pesquisa feita com precisão e ética. Nesta seção, você vai seguir orientações para uma pesquisa aproveitando bem a grande quantidade de conteúdo disponível. Essa pesquisa será a base para um seminário que você fará, em grupo, na sequência.

O tema da pesquisa são doenças comuns no Brasil: malária, febre amarela, dengue, zica e chicungunha, tuberculose, doença de Chagas, esquistossomose, hanseníase, leishmaniose, leptospirose, hepatite C e sarampo. O objetivo é coletar informações sobre: causas da doença, sintomas, formas de transmissão, formas de prevenção, tratamento, sequelas e impacto na região em que você reside.

Siga as orientações a seguir para realizar a atividade. Em alguns momentos, você trabalhará individualmente e, em outros, com seu grupo. O professor indicará qual doença será de responsabilidade de cada equipe.

#### Etapa 1 Pesquisando o tema

Pesquise o tema de responsabilidade de seu grupo.

Você deve selecionar, prestando atenção nas fontes, dois textos que serão a base de sua pesquisa. Use livros da biblioteca da escola, notícias ou reportagens divulgadas em jornais de prestígio, revistas e sites noticiosos, artigos, *podcasts* ou vídeos de divulgação científica, webinários e entrevistas com especialistas etc. Privilegie material produzido por sites governamentais (secretarias de saúde, por exemplo) e instituições de saúde. Não deixe de observar a data da publicação; notícias ou artigos muito antigos podem estar desatualizados.

Caso pesquise uma doença que tenha recebido atenção do Ministério da Saúde ou de secretarias de saúde do estado ou do município, busque anúncios, *fôlderes*, *spots* e filmes, como esta peça publicitária de campanha informativa sobre a leptospirose.

Reprodução de peça publicitária da campanha informativa sobre a leptospirose, promovida pelo Ministério da Saúde, 2021.



ACERVO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE/GOVERNO FEDERAL

221

## E se a gente... pesquisasse um tema importante?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6, 8 e 10.

**Habilidades:** EF69LP07, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF69LP39, EF67LP03, EF67LP20, EF67LP22, EF67LP23 e EF67LP25.

### Orientações didáticas

A atividade realizada nesta seção faz parte de uma sequência: os estudantes farão uma pesquisa, depois apresentarão um seminário e, por fim, vão preparar um artigo de divulgação científica. Como temas, selecionamos doenças que, recentemente, foram alvo de campanhas do Ministério da Saúde. Avalie se, para o estudo de sua região, vale a pena incluir outras doenças na lista. Antes de iniciar a seção, distribua os temas entre os grupos. Isso pode ser feito por escolha ou sorteio. Sugermos que os grupos sejam formados por quatro estudantes para que todos tenham um tempo razoável de fala durante o seminário; verifique se é conveniente ter grupos maiores considerando o tempo disponível para as apresentações.

Recomendamos que a sequência de atividades seja apresentada ao professor de Ciências, que poderá fazer uma parceria com você, acompanhando os estudantes na avaliação da qualidade dos dados levantados, na construção de uma apresentação precisa e na elaboração de um artigo de divulgação científica bem fundamentado. Se isso for possível, propomos que sejam realizadas duas ou três reuniões entre vocês para a organização da ação interdisciplinar.

**Etapas 1 e 2** – A BNCC expressa os ganhos de todos com o desenvolvimento da cultura digital e das TDIC, mas indica uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas para uma inserção plena e crítica nesse universo: “A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão ‘garantidos’ de início. Passamos a depender de curadores

Continua

#### Continuação

ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (BNCC, p. 68). Chame atenção, nesse sentido, para a importância de o estudante mostrar interesse pela curadoria, isto é, pela avaliação do conteúdo a que tem acesso como parte essencial da decisão por usá-lo em seus trabalhos ou descartá-lo, compartilhá-lo ou não etc. A atividade proposta nas duas primeiras etapas tem como objetivo orientar o estudante em uma atividade de pesquisa, centrada na análise da confiabilidade dos conteúdos e fontes.

Na etapa individual, os estudantes devem selecionar fontes seguindo instruções e produzir anotações pessoais. Sugerimos que seja feita como tarefa de casa, com prazo predefinido para que possam se organizar.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Na etapa em grupo, vão avaliar o material de pesquisa, descartar o que não é confiável e elaborar uma síntese em tópicos, que será progressivamente completada e corrigida. Chame atenção para a eficácia do procedimento, que permite ao pesquisador organizar os dados disponíveis. Sugerimos que a etapa seja feita na sala de aula a fim de que você possa acompanhar o trabalho, lançando dúvidas sobre o percurso de pesquisa para que precisem descrevê-lo, ganhando, assim, consciência acerca do processo. Faça comparações, cruze dados, ajude-os a perceber que a esfera em que circulam certos textos pode torná-los inadequados como fonte de pesquisa. Por exemplo: uma revista para crianças pode simplificar demais a exposição, ou uma revista científica pode fazer uma abordagem excessivamente técnica.

**Etapa 3** – Nesta etapa, em grupos, os estudantes devem procurar um profissional de saúde para obter dados sobre o impacto da doença na região. Desse modo, a pesquisa ganha contorno regional e se aproxima da realidade observada por eles. Indique uma data-limite para essa etapa.

Os procedimentos para entrevista – agendamento e elaboração de roteiro – já foram estudados no Capítulo 3. Oriente-os a retomar a seção **Minha entrevista na prática** e a adaptar as instruções à nova situação, em que a entrevista é feita com objetivo de pesquisa.

Os dados da entrevista serão anotados na síntese e os estudantes devem verificar se não há divergência entre o que haviam pesquisado e o que lhes foi apresentado pelo profissional. É esperado que os estudantes encontrem diferenças entre dados gerais do Brasil e dados locais, motivados pelas condições da região. Caso as divergências estejam ligadas a conceitos ou a saberes, delicadamente ajude os estudantes a decidir pelas informações expressas nas fontes bibliográficas, que geralmente contam com checagem qualificada.

**Fala aí!** – É importante que os estudantes percebam que a entrevista com profissionais acrescenta à pesquisa dados embasados na experiência e relativos ao contexto mais próximo, em que estão presentes particularidades que podem não estar em destaque em uma pesquisa mais ampla.

Se possível, imprima o material selecionado para que você possa grifar as partes importantes e fazer marginais. Se não puder imprimir, faça as anotações no caderno.

### Etapa 2 Compartilhando a pesquisa individual

Reúnam-se nos grupos e apresentem a pesquisa individual. Juntos, analisem todos os materiais e fontes e descartem os que não forem considerados confiáveis.

Escolham o texto que lhes pareça mais completo como base de trabalho. Façam uma síntese em tópicos com as informações que respondem aos dados que vocês procuram. Vocês também podem organizar alguns dados em quadros.

Depois, leiam os demais textos, um a um, para: 1) identificar informações novas, que possam completar a síntese; 2) substituir itens por outros que pareçam explicar melhor ou de modo mais completo uma informação; 3) verificar informações divergentes.

Ao concluir a comparação de todos os textos, verifiquem se ainda há divergência. Caso um único texto destoe, considere que se trata de um erro pontual e fiquem com a informação que se repete. Se não ficar claro qual texto apresenta a informação correta, será preciso ampliar a pesquisa, buscando o dado em novas fontes. Relatem para o professor o percurso que vocês percorreram a fim de resolver a dúvida com a ajuda dele.

### Etapa 3 Conhecendo o impacto da doença

A terceira fase da pesquisa tem como meta descobrir qual é o impacto, na região em que vocês moram, da doença pesquisada. Para isso, vocês devem procurar um profissional da área de saúde: sanitário, médico, enfermeiro etc. Se possível, marquem uma entrevista com um profissional que trabalhe no posto de saúde da localidade.

Façam contato com a pessoa que desejam entrevistar para verificar se ela tem disponibilidade para conversar com o grupo e combinem como isso será feito: pessoalmente, por telefone ou por videoconferência.

Depois, elaborem um roteiro de perguntas. Vocês precisam descobrir se a doença causa ou não impacto na comunidade e os motivos disso. Devem conversar sobre a existência de vacinas e o efeito das campanhas de vacinação e, ainda, falar de formas de prevenção, tratamento e sequelas que a doença pode deixar.

Não deixem de anotar informações sobre o entrevistado: nome, formação, experiência profissional e local em que trabalha.

Os dados obtidos devem ser organizados e registrados no mesmo documento em que está a síntese. Caso notem alguma divergência significativa de informações, conversem com o professor, que vai orientá-los.

### Dica de professor

**Marginais** são anotações no entorno do texto para fazer sínteses, anotar relações e conclusões que surgiram durante a leitura, registrar dúvidas, resumir dados em esquemas etc. Elas registram o que já pensamos sobre o texto facilitando sua consulta.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Fala aí!

Por que as entrevistas com pessoas ligadas à área investigada podem ajudar em um trabalho de pesquisa como esse?



## Nosso seminário **NA PRÁTICA**

Os grupos farão seminários para apresentar à turma as descobertas e conclusões obtidas por meio da pesquisa de uma doença comum no Brasil.

Os seminários deverão trazer o seguinte conteúdo: o que provoca a doença, quais são seus sintomas e sequelas, como é transmitida, quais são as formas de prevenção, como são os tratamentos e qual é o impacto dela na região em que vocês moram.

As apresentações serão feitas na sala de aula, e cada grupo terá de 10 a 15 minutos para sua exposição.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nosso seminário

O seminário não é um texto lido; ele é produzido oralmente diante do público e exige uma preparação especial, sobretudo quando envolve uma fala coletiva. Leiam com atenção os passos sugeridos a seguir e, mais adiante, vejam informações pormenorizadas.

##### Da teoria para a...

Um dos objetivos dos seminários é apresentar ao público **o resultado de um estudo**.

Os seminários costumam ser acompanhados por **material visual complementar**.

O seminário é uma **fala pública** planejada e formal, produzida em ambiente escolar, por exemplo.

Os apresentadores de seminários devem empregar **recursos didáticos** para que o público possa acompanhar bem a explicação.

##### ... prática

Reúnam todos os dados levantados na pesquisa e os organizem em um roteiro. Usem subtítulos para dividir os blocos de informações e redijam tópicos sintéticos.

Vocês podem preparar a lousa, fazer cartazes ou criar uma apresentação usando recursos tecnológicos. O material deve ser composto de textos verbais curtos e recursos visuais.

O apresentador deve empregar linguagem adequada a seu público. As construções de frases e o vocabulário devem garantir que os ouvintes entendam o que está sendo dito.

Definam algumas estratégias. Vocês podem apresentar exemplos e fazer perguntas que serão respondidas no seminário.

#### Dica de professor

É essencial que todos os integrantes do grupo conheçam o trabalho em sua totalidade, pois pode ser necessário apresentar a parte de um participante ausente ou ajudar um colega a expor algo de que se esqueceu.

## Nosso seminário na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP31, EF69LP38, EF69LP41, EF69LP56, EF67LP21 e EF67LP24.

### Orientações didáticas

Esta seção dá continuidade à sequência iniciada na seção **E se a gente pesquisasse um tema importante?** Você perceberá que se trata de uma seção com muitas orientações porque, além do passo a passo para a preparação da fala, também incluímos orientações para a preparação do material visual que costuma acompanhar as apresentações orais. Os estudantes já têm alguma experiência com seminários porque preparam um sobre poetas brasileiros no 6º ano.

**Planejando nosso seminário** – Reforce a importância de ler com atenção toda a proposta antes de iniciar o planejamento. Conhecer os critérios de avaliação contribui para a definição das etapas de preparação e para a realização de autoavaliação prévia, que os prepara melhor para a situação de fala pública.

## Orientações didáticas

**Preparando slides ou cartazes para apresentação** – Alguns programas de criação de apresentações podem conter ligeiras diferenças. Avise os estudantes sobre essa questão e auxilie-os durante a elaboração dos *slides*.

Dependendo do grau de familiaridade dos estudantes com esse tipo de programa, pode ser necessário que você considere, no planejamento, uma etapa de trabalho assistido. Verifique a disponibilidade de uso dos computadores da escola quando os estudantes estiverem em horários livre e a possibilidade de contar com a ajuda de outros profissionais ou de estudantes de outros anos que já manejem os programas com facilidade.

## Preparando slides ou cartazes para apresentação

As falas em seminários costumam ser acompanhadas por material visual. Você verá, a seguir, algumas orientações para a produção de *slides*. Adaptem as orientações caso pretendam usar outro suporte, como cartazes ou anotações na lousa.

### Conteúdo

Os *slides* não são material de leitura para quem apresenta o seminário. Eles devem conter dados para quem acompanha a exposição, servindo como um apoio, e devem estar organizados de acordo com a sequência planejada.

A parte verbal dos *slides* deve ser elaborada em tópicos curtos e com paralelismo sintático. É interessante que, junto deles, ou em *slides* próprios, sejam apresentadas fotografias, gráficos, imagens, mapas, quadros etc. Eles transmitem conteúdos importantes e facilitam a compreensão de informações, além de manter a atenção do público.

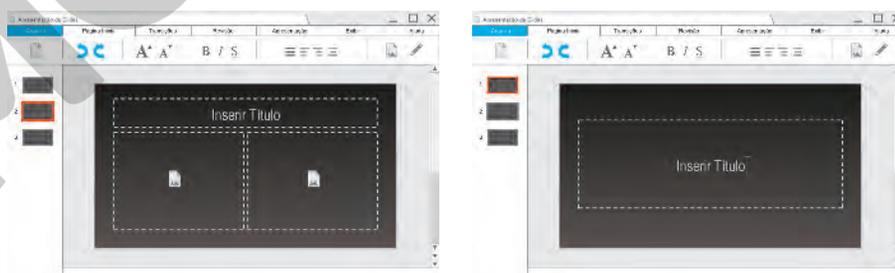
A apresentação deve contar com um *slide* de abertura, com o título da apresentação e o nome dos integrantes do grupo. Um segundo *slide* deve conter um sumário com os subtemas que serão abordados. Um ou mais *slides*, no final do conjunto, devem trazer as referências bibliográficas.

Lembrem-se de incluir, no(s) *slide(s)* que tragam dados obtidos durante a entrevista, o nome do profissional de saúde que os forneceu, sua formação e sua área de atuação. Esse recurso dá credibilidade às informações. Da mesma maneira, sempre que apresentarem dados específicos, citem a fonte.

### Montagem

Use o programa de criação de apresentações *on-line* com o qual estão habituados ou procurem, na internet, um programa confiável que seja compatível com o computador ou *smartphone* utilizado por vocês. Alguns desses programas têm uso aberto e gratuito.

- 1 Abram o programa no computador ou no *smartphone*.
- 2 Analisem os *layouts* disponíveis e selecionem o que for mais adequado ao que vocês desejam apresentar: textos, fotografias, áudios, vídeos, gráficos etc.

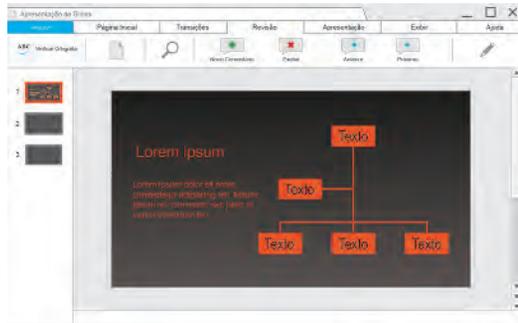


ILUSTRAÇÕES: HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Itens 4 a 6** – É importante que se prevejam situações em que seja necessária a utilização de outros recursos de trabalho. A falta de acesso à tecnologia não prejudicará a proposta se os estudantes elaborarem um bom material visual de apoio usando outros suportes. Comente com eles que, da mesma maneira que os *slides*, os cartazes também devem ter imagens e textos em tópicos, escritos com letras grandes e visíveis.

- 3 Após a escolha do *layout*, insiram nos *slides* os conteúdos predefinidos.
- 4 Insiram pouco conteúdo em cada *slide*, atentando ao tamanho e às cores das fontes e ao contraste com a cor de fundo. Verifiquem se é possível ler com facilidade o conteúdo, considerando que ele será visto a distância e, possivelmente, por pouco tempo.
- 5 Alguns recursos, como tópicos, esquemas e caixas de texto (como no exemplo a seguir), podem ser utilizados para a melhor exibição do conteúdo. Verifiquem qual caso melhor se enquadra à necessidade de vocês.



- 6 Apliquem as imagens em um tamanho adequado; assim, vocês garantem que o público visualize a apresentação.
- 7 Os programas de apresentação de *slides* têm um recurso de criação de *slide-mestre*, que funciona como um modelo para todos os que vocês criarem. Esse recurso está disponível em abas como *slide-mestre*, *slide-padrão*, *criação de slides*. Vejam se é útil para vocês.
- 8 O recurso chamado *transições* oferece possibilidades para a mudança de um *slide* a outro, criando efeitos que podem contribuir para organizar a informação, com a entrada progressiva de imagens, ou aumentar a dinâmica entre uma informação e outra, por exemplo.



ILUSTRAÇÕES: HUGO ARAUJO/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Elaborando nosso seminário –** Auxilie os estudantes, verificando, ao longo do processo, se toda a pesquisa está contemplada, se estão trazendo dados obtidos na entrevista, se as fontes estão corretas e se a ordem prevista é coerente.

- 9 Alguns recursos de animação (entrada e saída de informações) podem ser utilizados para a melhor comunicação do conteúdo. Em geral, esses recursos ficam disponíveis em abas chamadas *animação*, *recursos*, *entrada de texto*, *saída de texto*. Verifiquem no programa qual é o nome dado a esse recurso e utilizem-no.
- 10 É importante que a apresentação tenha unidade visual; então, usem as mesmas cores, tipos de letra, bordas etc.
- 11 Nomeiem o arquivo e salvem-no em uma pasta ou local de fácil acesso. Se possível, criem uma cópia de segurança do arquivo em outro dispositivo.

### Elaborando nosso seminário

Vocês já dividiram o conteúdo em blocos e já produziram os *slides*. É hora de preparar a fala.

- 1 Como o seminário não é um ato de leitura, os apresentadores não devem produzir um texto, mas, sim, um roteiro com palavras-chave ou frases curtas que os ajudem a manter o planejamento.
- 2 Ensaie várias vezes para garantir que todos os integrantes produzam falas claras e que haja uma boa articulação entre as partes. Preocupem-se em ser bem didáticos, retomando a explicação de pontos de difícil compreensão. Utilizem expressões como *em primeiro lugar*, *em segundo lugar*, *por exemplo*, para organizar as informações.
- 3 Iniciem a exposição saudando o professor e o público, apresentem o tema do trabalho, os integrantes do grupo e as partes da exposição.
- 4 Apresentem cada uma das partes, lembrando-se de que a exposição não é uma leitura ou uma repetição dos textos projetados ou mostrados em cartazes.
- 5 Passem o turno de fala para o próximo apresentador, anunciando brevemente o assunto que será tratado.



CAIO YO/ARQUIVO DA EDITORA



CAIO YO/ARQUIVO DA EDITORA

### Dica de professor

Equipamentos como projetores etc. devem ser testados. Verifiquem, antecipadamente, se o computador a ser usado é compatível com o programa em que foi feita a apresentação. Preparem-se também para dar continuidade à fala, mesmo que os equipamentos falhem durante o seminário.

- 6 Finalizem a apresentação agradecendo a atenção e se ofereçam para responder a possíveis dúvidas do público.
- 7 Considerem que, no dia da apresentação, podem ocorrer problemas, como um integrante do grupo faltar ou esquecer parte de sua fala. Caberá aos demais apresentar ou complementar a parte dele para que o trabalho não seja prejudicado.

### Revisando nosso seminário

O seminário é um texto produzido para transmitir conhecimento, principalmente em apresentações feitas em instituições de ensino e pesquisa. Por isso, espera-se o uso da linguagem monitorada.

Quando estiver ensaiando, procure prestar atenção, sobretudo, à concordância nominal. Perceba se os termos que acompanham os substantivos, como artigos, numerais, pronomes e adjetivos, concordam com eles. Observe.

*Os sintomas iniciais da leptospirose são parecidos com os de outras doenças.*

*Dieta e repouso **adequados** aliviam os sintomas de algumas doenças.*

Se for possível, grave ou filme seu ensaio para que você possa verificar esse aspecto da fala.



## Orientações didáticas

### Apresentando nosso seminário –

Se possível, filme as apresentações para que, posteriormente, cada grupo possa assistir e verificar os pontos satisfatórios e insatisfatórios das falas. Se achar conveniente, deixe um estudante de cada grupo responsável por registrar a apresentação de uma equipe parceira, com quem seu grupo trocará o material. Essa mesma equipe também pode ficar responsável pela avaliação.

Antes do início das apresentações, designe os grupos que farão a avaliação de cada seminário. Os estudantes devem ler o quadro de critérios para se familiarizar com os aspectos que devem avaliar. Oriente-os a tomar notas durante a apresentação para que possam justificar a avaliação.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Apresentando nosso seminário

Chegou a hora da apresentação. Estejam preparados para falar em público. Posteriormente, os grupos avaliarão uns aos outros; por isso, é importante tomar notas das apresentações, conforme orientações do professor.



- 1 Optem por uma apresentação com todos os integrantes em pé na frente da sala de aula ou por deixar aqueles que não estão falando sentados em cadeiras colocadas nas laterais da sala.
- 2 Permaneçam em silêncio durante o seminário, prestando atenção à fala do colega para complementá-la, caso seja necessário.
- 3 Procurem adotar uma postura corporal que demonstre interesse pelo que está sendo dito pelos colegas do grupo.



### Dica de professor

Seminários são como aulas; podemos aprender muito ouvindo nossos colegas. Prestem atenção às falas e aos recursos visuais apresentados e façam anotações das principais informações.

- 4 Não expressem, com palavras, gestos ou expressões faciais, reprovações em relação a quem fala. Tais reações podem influenciar o público, que deixará de valorizar o trabalho. Caso precisem fazer alguma correção, procedam educadamente, em momento adequado.



- 5 Mantenham, se necessário, um roteiro da apresentação nas mãos, mas só o consultem em caso de dúvida.
- 6 Falem olhando para a plateia, sem se fixar em um único ponto. Tentem perceber, pela reação dos colegas, se alguma ideia precisa de explicação mais detalhada ou clara.
- 7 Tenham cuidado para não ficar de costas para o público quando estiverem mostrando imagens ou textos no material complementar.
- 8 Respirem calmamente, pronunciem as palavras em voz alta e com nitidez e procurem, dentro do possível, reduzir as pausas.
- 9 Movam-se com naturalidade e sincronizem a fala aos gestos para, por exemplo, marcar ênfases.



## Orientações didáticas

**Avaliando o seminário de outro grupo** – É fundamental que todos os grupos façam anotações, mas concentradas no conteúdo. Isso será importante para a próxima atividade.

Reserve 5 minutos para que os avaliadores reúnam suas observações e se preparem para expor a avaliação. Oriente os estudantes para serem objetivos em suas sugestões, além de manterem o respeito durante as críticas aos trabalhos.

### MOMENTO DE AVALIAR

#### Avaliando o seminário de outro grupo

O professor indicará um grupo para avaliar seu seminário. Os integrantes do grupo avaliador vão apontar aspectos positivos e eventuais elementos que possam ser melhorados. Ouçam-nos com atenção.

A	O público ficou bem informado sobre a doença?
B	A exposição foi dividida adequadamente entre os participantes do grupo?
C	A apresentação foi iniciada com um cumprimento e com a indicação das partes da exposição?
D	O último falante agradeceu e abriu a seção de perguntas?
E	Os apresentadores usaram linguagem formal?
F	A altura da voz e o ritmo da fala estavam adequados?
G	A fala foi fluente, sem pausas excessivas?
H	A forma de gesticular foi eficiente?
I	Os apresentadores fizeram contato visual com a plateia?
J	A apresentação foi feita no tempo previsto?
K	O material complementar contribuiu para a clareza da exposição?

#### É lógico!

O quadro de critérios de avaliação pode ser transformado em uma lista de ações a cumprir. Por exemplo, "A forma de gesticular foi eficiente?" pode se transformar em: "Treine a gesticulação".

#### Refletindo sobre nosso seminário

Esse é um momento de autoavaliação. Observe os passos a seguir para realizar a tarefa.

- 1 Conversem sobre a avaliação que receberam, procurando entender quais pontos poderiam ser aprimorados.
- 2 Na sequência, cada integrante deve comentar o desempenho dos colegas de grupo.
- 3 Se o seminário tiver sido filmado, assistam e percebam quais pontos não foram satisfatórios. Recorram ao quadro de critérios apresentado anteriormente.
- 4 As observações feitas não serão aproveitadas em nova apresentação do trabalho, mas vão servir para que vocês se sintam mais seguros em futuros seminários.

230



CADYOTARQUINO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Fora da caixa

### Mais uma oportunidade para divulgar nosso conhecimento

Você já ouviu falar de artigos de divulgação científica? São textos que procuram expor, para o público leigo, o resultado de estudos e pesquisas.

Com base nas pesquisas e nos seminários produzidos pela turma sobre doenças comuns no Brasil, você vai elaborar, em grupo, um artigo de divulgação científica. Para isso, sigam as etapas que orientam o trabalho.



CAIO YO/ARQUIVO DA EDITORA

#### Etapa 1 Criando um quadro comparativo

Para organizar o trabalho feito até este momento e se preparar para a produção de texto, a turma deve, coletivamente, criar um quadro comparativo com as doenças estudadas.

- 1 Definam os critérios que serão usados para a comparação.
- 2 Organizem o quadro avaliando a melhor forma de distribuir visualmente as informações.
- 3 Com a ajuda do professor, preencham o quadro com informações precisas, expressas de modo sintético.
- 4 Procurem apresentar dados equivalentes usando as mesmas palavras, pois isso facilita a comparação.

#### Etapa 2 Ampliando a reflexão

Para ampliar a reflexão sobre a situação das doenças no Brasil, você lerá, a seguir, um trecho da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Após a leitura, participe da discussão.

### SEÇÃO II DA SAÚDE

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros **agravos** e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado.

[...]

**Agravos:**  
danos,  
prejuízos.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

**Habilidades:** EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF69LP35, EF69LP36, EF67LP19, EF67LP20, EF67LP21 e EF67LP22.

### Orientações didáticas

Nesta atividade, encerraremos a sequência iniciada com a pesquisa. As informações levantadas naquela etapa e apresentadas por meio de seminário serão novamente retextualizadas, agora em **artigo de divulgação científica**. Esse gênero será estudado detidamente no 9º ano, mas já é possível fazer uso de alguns elementos composicionais e estilísticos para essa nova produção textual voltada à divulgação de resultados de pesquisa, para a qual conta muito a pesquisa de formas adequadas de expressar o conteúdo. Se for possível, realize esta proposta de forma interdisciplinar com o professor de Ciências. Para isso, organize duas reuniões em que serão definidas as intervenções de cada um de vocês em cada etapa de trabalho.

**Etapa 1** – Os quadros comparativos são boas ferramentas para organização de informações e é interessante que os estudantes se acostumem a fazê-los. Verifique se estão escolhendo critérios que favoreçam a comparação de dados e ajude-os, principalmente, a encontrar meios sintéticos de expressão.

**Etapa 2** – É importante que os estudantes, aos poucos, se familiarizem com documentos, procedimentos e questões que fazem parte do campo da vida pública. Ajude-os, com perguntas, a aprofundar suas reflexões, fazendo relações entre o que estudaram e o que leem na Constituição.

## Orientações didáticas

Sugerimos que, antes de iniciar a discussão, você examine o texto com os estudantes para observar sua composição: identificar os artigos reproduzidos e o papel dos incisos em relação ao texto principal (*caput*) do artigo 200. Ajude-os, caso necessário, a reconhecer que o “Sistema Único de Saúde” é o SUS, do qual provavelmente já ouviram falar. Façam uma paráfrase do conteúdo dos artigos e dos incisos, sem excessiva preocupação com particularidades técnicas: o importante é que reconheçam que o Estado tem a incumbência de criar medidas preventivas, além de propiciar tratamento. Também é obrigatória uma postura ativa; o Estado precisa desenvolver medicamentos, equipamentos e outros recursos que visem promover a saúde.

**Questão 1** – Comente com os estudantes que, antes de 1988, ano de promulgação da atual Constituição, apenas os trabalhadores inseridos no mercado formal tinham direito a serviços públicos de saúde.

**Questão 5** – É importante que os estudantes façam críticas bem sustentadas, que não se limitem a ser uma reclamação generalizada. Ajude-os a perceber que existem ações efetivas, como a boa disponibilidade de vacinas. Por outro lado, há, certamente, falha do Estado na prevenção e no tratamento de muitas doenças.

Art. 200. Ao Sistema Único de Saúde compete, além de outras atribuições, nos termos da lei:

I – controlar e fiscalizar procedimentos, produtos e substâncias de interesse para a saúde e participar da produção de medicamentos, equipamentos, **imunobiológicos**, **hemoderivados** e outros insumos;

II – executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica, bem como as de saúde do trabalhador;

III – ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde;

IV – participar da formulação da política e da execução das ações de saneamento básico;

V – incrementar, em sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação;

VI – fiscalizar e inspecionar alimentos, compreendido o controle de seu teor nutricional, bem como bebidas e águas para consumo humano;

VII – participar do controle e fiscalização da produção, transporte, guarda e utilização de substâncias e produtos **psicoativos**, **tóxicos** e **radioativos**;

VIII – colaborar na proteção do meio ambiente, nele compreendido o do trabalho.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 abr. 2022.

Durante a discussão das questões a seguir, anotem observações e argumentos que lhes pareçam importantes.

1. Segundo o texto da Constituição, “a saúde é direito de todos”. O que isso significa?
2. No artigo 196, fica claro que é papel do Estado prevenir doenças. Explique como essa ideia aparece no texto.
3. Que medidas podem ser implementadas por órgãos públicos para prevenir doenças?
4. O inciso IV do artigo 200 menciona a atribuição do Sistema Único de Saúde de executar ações de saneamento básico. Esse tipo de ação pode contribuir para a redução ou erradicação de alguma das doenças estudadas?
5. Com base na pesquisa de fontes bibliográficas e na entrevista, vocês acham que o Estado tem deixado de cumprir alguma atribuição que lhe cabe? Por quê?

**Imunobiológicos:** medicamentos produzidos a partir de sistemas biológicos vivos.  
**Hemoderivados:** medicamentos produzidos a partir de sangue.  
**Psicoativos:** que têm efeitos sobre a atividade psíquica.  
**Radioativos:** que emitem radiação.

1. A Constituição universaliza o direito à saúde, ou seja, todos os cidadãos brasileiros têm esse direito.
2. O texto do artigo afirma que o Estado precisa criar medidas que “visem à redução do risco de doença”. A Constituição prioriza atividades preventivas aos serviços assistenciais (atendimento aos doentes), embora estes também sejam um direito.
3. Sugestão: Campanhas de conscientização, campanhas de vacinação, aplicação de inseticidas (fumacê) etc.
4. Sim, o saneamento básico precário leva, por exemplo, à ocorrência de esquistossomose e de leptospirose, portanto a melhoria do serviço contribuiria para evitar certas doenças.
5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Etapa 3 Escrevendo um artigo de divulgação científica

Nesta etapa, vocês escreverão, em grupos, um artigo de divulgação científica. Ele deve ter, no máximo, 30 linhas e deve se dirigir a um público leigo, isto é, a pessoas que nunca estudaram o assunto. Seu objetivo é expor, de maneira simples, mas muito precisa e confiável, as principais informações acerca de uma das doenças que impactam a comunidade.

Os grupos serão redistribuídos porque é importante que cada um conte com, pelo menos, um dos estudantes que pesquisaram e apresentaram informações sobre a doença em foco. Além de contar com o conhecimento desse colega, vocês devem ter como base o quadro comparativo, as anotações que fizeram enquanto assistiam aos seminários e as observações registradas durante a discussão do trecho da Constituição.

Sigam as instruções.

- 1 Redijam o primeiro parágrafo identificando a doença de que tratarão e explicando por que é importante falar dela.
- 2 Elaborem dois ou três parágrafos para expor quais são os sintomas da doença, o tratamento que costuma ser feito e as eventuais sequelas.
- 3 Preparem uma conclusão, explicando como a doença pode ser prevenida. Esse é um dado que pode ajudar muito a comunidade.
- 4 Procurem incluir, na introdução ou na conclusão, alguma referência sobre a obrigação do Estado em relação a essa doença e comentem se ele tem cumprido ou não seu papel.
- 5 Releiam o texto para verificar se é possível explicar algumas ideias de modo mais claro, sem perder a precisão necessária à transmissão dos conteúdos científicos. Se considerarem adequado, apresentem exemplos e paráfrases (reelaborações) introduzidas por expressões como *ou seja* ou *isto é*.
- 6 Verifiquem se dispõem de alguma ilustração, gráfico ou outro recurso que torne o texto mais didático ou interessante.
- 7 Definam um título que esclareça o conteúdo do artigo e desperte a atenção do leitor.
- 8 Façam uma boa revisão do texto para verificar se não houve equívocos em ortografia, concordância, uso de pontuação etc.
- 9 No final do artigo, anotem as fontes de pesquisa.
- 10 Se possível, façam cópias do artigo de divulgação científica e as ofereçam ao centro de saúde da região para que elas sejam afixadas em lugares de grande visibilidade.

#### Dica de professor

Formar grupos com colegas com os quais temos menos familiaridade pode ser muito interessante, porque expande nossas práticas de trabalho, além de possibilitar o estabelecimento de novas relações.

### Orientações didáticas

**Etapa 3** – Os artigos de divulgação científica terão como temas apenas as doenças que impactam a comunidade. Por isso, redistribua os estudantes. Não há problema se mais de um grupo tratar da mesma doença. Verifique se, ao longo da escrita, os estudantes fizeram uso daquilo que pesquisaram e das anotações feitas durante apresentações e discussões. Chame atenção para a importância das anotações pessoais. Valorize a sequência realizada – da pesquisa à produção do artigo – como processo amplo de aprendizado. E, se considerar que o material produzido pela turma tem boa qualidade, estimule sua oferta ao centro de saúde para que possa ser divulgado como material informativo.

**Item 5** – Se achar conveniente, retome o item 3g de **Investigando mais**. Retome com os estudantes que, no Capítulo 6, eles estudaram a carta de solicitação. Esse é um instrumento importante, que pode ser usado pelo cidadão para reivindicar seus direitos. Sugerimos uma conversa cuidadosa com os estudantes sobre isso. Se eles acharem que a comunidade não tem seus direitos à saúde devidamente atendidos, podem escrever, com a sua ajuda, uma carta de solicitação para a Secretaria de Saúde do município. Eles devem avaliar criteriosamente a situação para tomar uma decisão adequada. É importante que eles associem aquilo que estudaram ao mundo que os cerca e que possam experimentar formas de se manifestar socialmente. Caso tenham levantado um problema legítimo, sugerimos que você os ajude a escrever uma carta de solicitação dirigida à Secretaria de Saúde do município, em que apresentem o problema e reivindiquem o direito da comunidade à saúde, se possível sugerindo uma ação.

## CAPÍTULO 8

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### E se a gente... conhecesse lugares muito legais?

#### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 3, 5 e 10.

Habilidades: EF67LP08, EF67LP20 e EF67LP23.

### Orientações didáticas

Nesta seção, será destacada a arquitetura, especialmente de monumentos, entendidos aqui como edificações que se distinguem pela dimensão, arquitetura e imponência e despertam admiração. As leituras deste capítulo são constituídas de dois relatos: o primeiro remete à cultura da Índia contemporânea; o segundo, à visita ao Brasil feita pelo naturalista Charles Darwin, escrito na primeira metade do século XIX. Assim como fizemos na escolha dos textos, nas reflexões desta seção colocamos em evidência diferentes culturas e chamamos atenção para as diversas visões de mundo e contextos que explicam cada monumento. O estudante poderá comparar, por exemplo, o uso de uma construção suntuosa, como um mausoléu, dentro de uma perspectiva própria da Índia do século XVII, e a construção de um museu voltado à consciência socioambiental, no Brasil do século XXI. A observação considera, também, a maneira como as ideias dos artistas ganharam materialidade, um aspecto sempre observado no uso da linguagem verbal e das multisssemioses e que aqui se desdobra no universo da arte.

# 8

## CAPÍTULO

# Viajar é preciso

Quando fazemos uma viagem, muitas vezes deparamos com realidades bastante diferentes da nossa. Isso fica mais evidente quando estamos em outro país e passamos a conhecer hábitos distintos e a ouvir outra língua, mas também é verdadeiro quando pensamos na própria região em que moramos. Neste capítulo, vamos falar de viagens.

### E SE A GENTE...

#### ... conhecesse lugares muito legais?

Espaços arquitetônicos singulares e suas histórias são alguns dos aspectos que mais atraem as pessoas quando viajam. Palácios, museus, mausoléus, torres, pontes e outras construções provocam nossa curiosidade.

#### Etapa 1 Conhecendo lugares

Vamos começar nossa viagem conhecendo um dos mausoléus mais famosos do mundo. É o Taj Mahal.



Taj Mahal, Patrimônio Mundial da Unesco, em Agra, Índia. Foto de 2018.

234

1. As pessoas aparecem minúsculas nas fotos, o que nos ajuda a perceber a grandiosidade do Taj Mahal.
2. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente e comentem que, se dividido ao meio por uma linha imaginária vertical, o conjunto mostra os mesmos elementos espelhados dos dois lados.

Observe agora a imagem do conjunto arquitetônico e participe da discussão oral proposta por seu professor com base nas questões a seguir.



Taj Mahal refletido nas águas do rio Yamuna. Em cada extremidade do complexo há uma tumba secundária e uma mesquita. Foto de 2019.

1. O que o tamanho das pessoas que aparecem nas fotos do Taj Mahal nos ajuda a perceber sobre as dimensões do monumento?
2. O Taj Mahal é conhecido por sua simetria. Você consegue percebê-la? Explique sua resposta.
3. O conjunto arquitetônico está à margem de um rio, distante de outros edifícios. Além disso, o mausoléu, que é a construção principal, ocupa uma parte mais ao fundo do terreno. Qual é o efeito dessa organização?
4. O conjunto arquitetônico ocupa um total de 17 mil m<sup>2</sup> e só a cúpula do mausoléu tem 35 metros de altura. Que recursos você imagina que foram necessários para uma construção desse porte?
5. O edifício foi construído com tijolos comuns, mas foi coberto com placas de mármore branco revestido com pedras preciosas e semipreciosas. Sua cúpula foi costurada com fios de ouro. Qual é o efeito do uso desses materiais?
6. Nas paredes, além das pedras preciosas e semipreciosas, há também textos religiosos, desenhos de flores e vegetais e figuras geométricas. As tumbas do rei e da rainha, porém, estão no subsolo, que recebeu decoração bem simples. Nas paredes, estão anotados apenas textos religiosos ou elogios à rainha. O que pode explicar essa diferença?
7. O Taj Mahal é considerado Patrimônio da Humanidade pela Unesco. O que justifica, na sua opinião, a importância dada a ele?

6. O desejo de separar o espaço mundano, com seu luxo, do espaço espiritual, reservado e simples.

7. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

3. A visão do conjunto não tem a concorrência de outros elementos, o que garante mais destaque à sua imponência. E, ao colocar o edifício principal ao fundo, amplia-se a noção de profundidade.

4. Espera-se que os estudantes mencionem arquitetos competentes, muitos trabalhadores, grande quantidade de material, meios de transporte para carregar peso etc.

#### Sabia?

A **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)** é um dos organismos da ONU. Ela avalia e define as áreas que serão consideradas Patrimônio da Humanidade devido ao seu valor histórico, cultural, arquitetônico, natural ou ambiental. O reconhecimento da Unesco contribui para a maior conservação e segurança de um patrimônio.

235

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Comente que a Unesco destaca as qualidades estéticas únicas e as inovações propostas pelos arquitetos e considera o Taj Mahal a construção mais importante da arquitetura indo-islâmica. No *site* da Unesco, existem várias fotografias e dois vídeos sobre o conjunto arquitetônico. Como não há narração em português, o espanhol pode ser uma alternativa. Os estudantes que não conhecem a língua enfrentarão o desafio de se apoiar nas palavras conhecidas e nas imagens para obter algumas informações, o que pode ser bastante enriquecedor e estimulante. Caso, em sua turma, haja imigrantes ou descendentes de imigrantes que conheçam essa língua estrangeira, essa é uma boa oportunidade para colocá-los em posição de protagonistas – eles podem ser os tradutores. O vídeo é curto, mas se vale de algumas informações mais sofisticadas relativas à descrição da arquitetura.

Se achar conveniente, apresente aos estudantes mais dados da história do rei e da rainha sepultados no Taj Mahal. Conforme o costume e a cultura indianos, o rei tinha sete esposas, e Mumtaz se tornou a preferida dele. Essa esposa era tão influente que o convenceu a não ter mais filhos com as demais mulheres e a construir para ela uma tumba esplendorosa. Após sua morte, durante o parto do 13º filho, o rei dedicou-se a construir o Taj Mahal, e, de acordo com antigas lendas, pretendia construir um segundo Taj, de mármore negro, do outro lado do rio, que seria seu próprio mausoléu. Entretanto, a guerra com seus descendentes teria impedido seu plano: ele foi deposto e preso por seu filho. Hoje, está enterrado ao lado de Mumtaz, no Taj Mahal. Se os estudantes considerarem a narrativa excessivamente machista, converse com eles e ouça suas posições. Não deixe de contemplar o aspecto cultural pelo qual a narrativa é atravessada, mas também não perca a oportunidade de problematizar determinados hábitos e comportamentos.

## Orientações didáticas

**Questão 8** – Comente com a turma que a torre mede cerca de 320 metros de altura.

**Questão 11** – Explique aos estudantes que a torre se tornou um símbolo da França, admirado não só pelos franceses, mas igualmente por visitantes de todo o mundo.

**Questão 13** – Comente com os estudantes que o arquiteto pretendeu criar uma semelhança entre esses elementos e velas de embarcações, para que dialogassem com o mar próximo.

**Questão 14** – Informe à turma que a Sydney Opera House é um dos locais mais visitados da Austrália e é um marco da arquitetura mundial.

Veja agora outros exemplos de edifícios ou conjuntos arquitetônicos imponentes e responda às questões.

A Torre Eiffel localiza-se no Campo de Marte, em Paris, e foi construída para a Exposição Universal de 1889, que reuniu pavilhões de diversos países, nos quais se apresentavam aos visitantes aspectos da economia e da cultura. O evento estendeu-se de maio a outubro.

8. Descreva o formato da torre.
9. Como você imagina que os visitantes sobem por ela? Até que ponto você acha que podem subir?
10. A Torre Eiffel foi construída no final do século XIX, período marcado pelo grande avanço da industrialização e da ciência. Como esse contexto pode estar relacionado à escolha do ferro como principal material para a construção da torre?
11. A torre foi planejada como uma construção temporária, que seria desmontada após 20 anos. O que, na sua opinião, a mantém em funcionamento até hoje?

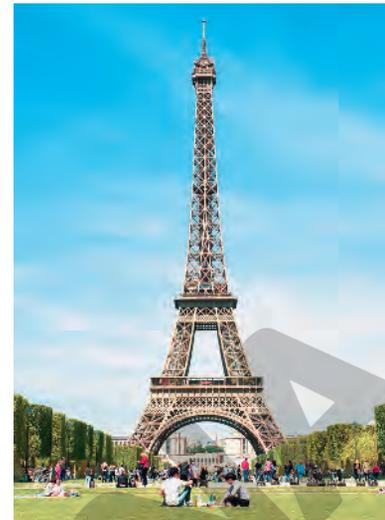
A Sydney Opera House (Casa da Ópera de Sydney) fica na Austrália. Ela foi projetada pelo dinamarquês Jørn Utzon. Sua construção se iniciou em 1959 e terminou em 1973.



Casa da Ópera de Sydney, Austrália. Foto de 2015.

12. Por estar destinado à apresentação de concertos, peças teatrais, balés e outros espetáculos, quais podem ter sido as principais preocupações de quem planejou o edifício?
13. O telhado é formado por uma estrutura em cascas, que o destacam visualmente. Na sua opinião, com o que elas se parecem? O que justificaria a escolha desses elementos?
14. Você gosta do resultado visual desse projeto?

236



Torre Eiffel, Paris, França. Foto de 2016.

8. Há quatro vigas que se unem em dois pontos intermediários e depois seguem juntas até o topo.

9. Sugestão: As pessoas usam escadas e elevadores. Para o terceiro nível, quase no topo, apenas o elevador está disponível.

10. A construção em ferro, e não em alvenaria, como é mais tradicional, tem relação com o mundo industrial.

11. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

12. Sugestão: A acústica, a visibilidade do palco e o conforto de artistas, técnicos e plateia.

13 e 14. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

O Museu do Amanhã, projetado pelo arquiteto espanhol Santiago Calatrava, localiza-se na cidade do Rio de Janeiro e foi inaugurado em 2015. É um museu de arte e de ciência, cujo objetivo maior é levar o visitante a refletir sobre o futuro a partir dos perigos que afetam o planeta nos campos social e natural nos dias de hoje.



Museu do Amanhã, Rio de Janeiro, Brasil. Foto de 2017.

15. O que mais chama a sua atenção na construção do museu?
16. O projeto procurou seguir o conceito de “arquitetura sustentável”, por isso usa recursos como o aproveitamento da água da Baía de Guanabara para climatizar seu interior. Que relação há entre essa opção e o objetivo do museu?
17. Observe o grande telhado, formado por estruturas de aço que se movimentam. Qual seria a função delas?
18. Segundo o arquiteto, ele buscou um formato que tornasse o museu “etéreo”, isto é, discreto, menos pesado materialmente. Você acha que ele conseguiu esse efeito? Por quê?

## Etapa 2 Fazendo uma visita

Vamos conhecer o Museu do Amanhã um pouco mais? Siga as orientações para acessar o *site* do museu e realizar uma visita virtual.

- 1 Em um *site* de busca, pesquise o *link* “Museu do Amanhã, tour virtual 360”.
- 2 Abra a página principal e leia a coluna da esquerda: ela contém informações sobre os diferentes espaços do museu que você poderá conhecer, como a fachada do prédio, a entrada da exposição e os espaços de exposição com seus vários temas.
- 3 Além de visualizar os espaços como se estivesse caminhando dentro do museu, você pode ler textos com informações sobre as exposições.
  - a) Para se deslocar entre as salas e percorrer as diversas exposições, você encontrará uma seta como esta: 
  - b) Para acessar os textos, procure um ponto de exclamação como este: 
  - c) Para escutar informações relativas a cada parte da exposição, acesse: 

15 e 18. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

16. O museu tem o objetivo de mostrar os riscos do planeta em termos naturais, ambientais, o que é coerente com um projeto sustentável.

17. Elas captam a energia solar.

## Orientações didáticas

**Questão 15** – Comente que o museu tem 15 mil m<sup>2</sup> e é cercado por jardins, ciclovia e espelhos d’água, ocupando uma área total de 30 mil m<sup>2</sup>.

**Questão 18** – Diga aos estudantes que a forma longilínea e a cobertura elevada foram pensadas para que o prédio não ocultasse as construções da região e a paisagem natural.

**Etapa 2** – Essa é uma atividade que visa estimular o interesse dos estudantes por continuar aprendendo. A visita virtual potencializa o acesso a práticas da cultura digital, considerando a identificação dos adolescentes com ela e as possibilidades de aproveitamento do amplo conteúdo disponível, a fim de incentivar que se lancem a descobertas, motivados por seus interesses particulares. Sugerimos que a atividade seja feita como tarefa de casa para que os estudantes despendam o tempo que considerarem necessário. Caso não disponham dos equipamentos e também não haja a possibilidade de usar equipamentos da escola, verifique se é oportuno propor a realização da atividade em grupos.

Explique aos estudantes que os temas das exposições variam de tempos em tempos. Antes de orientar a visita virtual, acesse o *site* e pesquise sobre a exposição que estiver em cartaz. Se achar interessante, convide um professor da área de Ciências ou Geografia para participar do compartilhamento dos registros e impressões dos estudantes. Durante o compartilhamento, observe se os estudantes respeitam os turnos de fala, se se expressam com linguagem adequada à situação e se demonstram interesse pela exposição dos colegas.

Sugerimos que, além da visita virtual, você organize uma visita a um museu da região. Assim como farão na visita virtual, os estudantes poderão analisar o conteúdo exposto, a organização do espaço e a relação entre o acervo e o público (presença de textos informativos, folhetos, instrutores etc.). Poderão, ainda, ser convidados a escrever uma resenha, indicando ou não ao leitor a visita ao museu. Se a visita física for possível, não deixe de envolver o professor de Arte nessa atividade.

Continua

### Continuação

Se houver condições, faça uma reunião com seu colega para organizar a visita. Vocês podem propor questões norteadoras que os estudantes responderão ao fazer a visita ao museu. Se a parceria interdisciplinar não for viável, procure conhecer o museu previamente a fim de organizar o percurso dos estudantes durante a visita.

## Leitura 1

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6 e 9.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP54 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

**Questões 1 a 3** – Conduza a discussão das questões de antecipação de modo que muitos estudantes possam se manifestar. Após a leitura, pergunte a eles se mudariam o adjetivo escolhido para caracterizar a Índia.

Apresente, se possível, o relato de viagem da jornalista Teté Ribeiro para o professor de Geografia. Ele pode se interessar, entre outros objetivos, por comparar a economia do Brasil e da Índia, construindo conhecimentos prévios para a abordagem dos países conhecidos como Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) indicada, na BNCC, para o 8º ano.

**Investigue** – A Índia fica no continente asiático. É o sétimo maior país em extensão e, em 2022, era o segundo mais populoso do planeta. Segundo projeções da ONU, a Índia deve ultrapassar a China e se tornar o país mais populoso do mundo em 2027.

- 4 Durante a visita virtual, identifique o tema da exposição principal e observe como está organizada. Aproveite para avaliar aspectos relacionados à navegação: é fácil transitar entre as áreas da exposição? O conteúdo é exposto em linguagem acessível? A fala gravada tem bom ritmo e entonação? As palavras são pronunciadas com clareza? Faça anotações sobre o que achou mais interessante, tanto pela forma de visitar o Museu do Amanhã quanto pelas informações que leu e ouviu.
- 5 No dia marcado pelo professor, compartilhe algumas anotações, além de suas impressões sobre a visita. Ouça com atenção o que os colegas têm a dizer, tire dúvidas e troque informações.

### Leitura 1 RELATO DE VIAGEM

Nesta primeira leitura, você encontrará o trecho de um relato de jornalista Teté Ribeiro sobre a experiência que ela teve em uma viagem à Índia, país onde fica o Taj Mahal, que você conheceu na seção anterior. Antes de ler o relato, responda:

1. Você já estudou a Índia?
2. Já assistiu a algum filme, série, novela ou animação que se passe no país?
3. Que adjetivo poderia caracterizar a Índia considerando o que você sabe ou imagina sobre o país? **1 a 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

#### Vanita e Sandip

A chegada dos meses mais frios inaugura a temporada de casamentos na Índia. Como quase nunca chove entre outubro e março, e as temperaturas ficam mais amenas, entre dezoito e trinta graus, o clima é perfeito para festas ao ar livre. O hotel Madhubhan, onde estamos, é especializado em casamentos. Os noivos muito abastados reservam todos os quartos por dois ou três dias, com um ano de antecedência, mesmo que não ocupem tudo com convidados. É mostra de poder.

Durante as comemorações, os hóspedes que estiverem por lá são obrigados a procurar outro pouso. Já aconteceram alguns casamentos no hotel desde que chegamos do hospital – as meninas estão com dez dias – e até hoje ninguém nos expulsou. “Os noivos não eram tão ricos”, me disse o sr. Uday. Espiei as três festas que aconteceram. Numa delas, uma cena me marcou: indianas pobres, vestidas com **sáris**, trabalhavam segurando postes para iluminar o espaço. Ficavam imóveis, como postes mesmo, a noite inteira, sem dar um pio, sem tomar água, sem parar um pouco para fazer xixi, sustentando a iluminação extra da pista.

A música fica por conta de uma bandinha de homens uniformizados. O sujeito que puxa o canto se mantém no escuro, não é nem o líder da banda nem a estrela, é quase um **roadie**, o cara indispensável mas invisível.

“Amanhã quem vai se casar é o rei do diamante de **Mumbai**”, conta o sr. Uday. A festa, para mil convidados, se estenderá por dois dias e duas noites. Durante os preparativos, consigo ver um pouco da decoração, toda com rosas e cristais. O noivo chega na festa em uma carruagem enfeitada de pedras que já está no hotel, e será puxada por dois cavalos brancos. Um Cinderelo **étnico**.

### Investigue

Em que continente fica a Índia? No **ranking** que classifica os países por tamanho, que lugar ela ocupa? E no **ranking** que considera o número de habitantes?

**Investigue.** Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

**Sáris:** vestimentas femininas indianas formadas por uma peça de pano bastante longa para que possa ser enrolada em torno do corpo, dos ombros aos pés.

**Roadie:** profissional que, em um evento teatral, de música, de TV etc., é responsável, entre outras atribuições, pela montagem dos equipamentos de áudio e pela passagem de som.

**Mumbai:** cidade mais populosa da Índia e de grande importância para o país.

**Étnico:** pertencente a uma cultura específica.

Modelos mais simples dessas festas de casamento acontecem a toda hora pela cidade. Sempre que saímos para comprar fraldas ou leite em pó passamos por um evento desses. A carruagem do noivo está presente em todos eles.

A chegada dos convidados é anunciada e festejada por um trio de tocadores de tambor que ficam parados na porta principal, vestidos com um uniforme combinando com o resto da decoração. E, além da batucada, eles fazem uns passos de dança típica, meio roda, meio bumba meu boi. A cada um que chega, dez minutos de tum-dum-dum. Como a comemoração dura dois ou três dias, há gente chegando quase o tempo todo, e o clima de Carnaval toma conta do lugar.

Desde a semana passada percebi que o número de pessoas no hotel aumentou muito. As alamedas onde ficam os chalés ao redor da piscina estão todas decoradas com guirlandas de flores de verdade, um trabalho interminável. Há uma turma mais executiva, duas mulheres e um homem, que andam sempre juntos. Eles dão ordens e supervisionam os mínimos detalhes. Na entrada principal, além do trio da batucada, aparece a cada dia um novo arranjo de pétalas de flores feito no chão, em forma de **mandala**. E um pôster em um cavalete de mais ou menos dois metros por um, como aqueles de eventos **corporativos**, anuncia a união dos noivos.

Desta vez, teremos que encontrar outro lugar para ficar. E os hotéis da região estão todos lotados, por causa desse casamento. A família do noivo está toda no Madhubhan; a da noiva, menos rica, se acomodou em outro lugar, mais barato. A diária no Madhubhan é muito cara para os padrões indianos, mas razoável em termos brasileiros – 7500 rupias por dia, em torno de 375 reais. Cada **rupia** vale cinco centavos de real (ou cada real vale 18,5 rupias, em média). Dividido esse valor por quatro, estamos pagando perto de 93 reais por noite por pessoa. E cada dia mais acostumados com a vida boa.

RIBEIRO, Teté. **Minhas duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 67-68.



Mulheres indianas em festival em Surajkund Mela, Haryana, Índia. Foto de 2007.

• **Mandala:** figura composta de formas geométricas para representar o mundo simbolicamente. Em certas religiões e movimentos filosóficos, costuma ser usada como instrumento de meditação.

• **Corporativos:** organizados por empresas.

• **Rupia:** moeda da Índia.

### De quem é o texto?

PAULO IANNONE/FRAME/FOLHA PRESS



Foto de 2014.

**Teté Ribeiro** (1970-) nasceu em São Paulo e é formada em Filosofia. Trabalha como jornalista e já publicou algumas obras de não ficção. O livro **Minhas duas meninas**, de autoria dela, mistura relato de viagem, reportagem e relato pessoal, tendo como inspiração sua experiência ao tornar-se mãe.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto** – Antes de iniciar as atividades, faça uma prática oral. Peça aos estudantes que formulem perguntas dirigidas a Teté Ribeiro imaginando uma situação em que a autora esteja na escola para fazer uma palestra. Eles têm dúvidas em relação ao que ela relatou? Têm curiosidades quanto à estada dela na Índia? Verifique se as perguntas foram formuladas com clareza e se o conteúdo e a linguagem são adequados à situação de comunicação (médica formalidade).

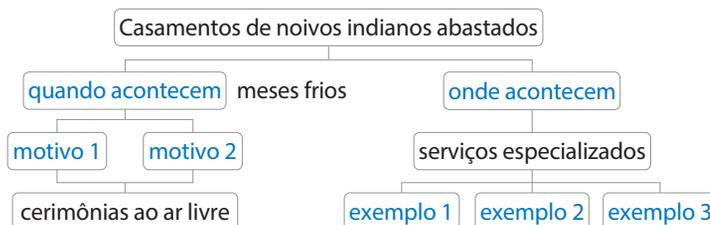
**Questão 1** – Sugerimos que, após a realização da atividade, você anote na lousa o esquema a ser preenchido e o complete com a ajuda dos estudantes, validando todas as soluções que sejam coerentes com os comandos. Ajude-os a reconhecer a utilidade dessa organização.

**Questão 2b** – Veja se os estudantes entenderam que a palavra *fortuna*, a que se associa *afortunado*, não significa apenas riqueza material; ela nomeia a força que supostamente atua para que tenhamos êxito ou sucesso. Comente que está relacionada a uma divindade romana, Fortuna, que era considerada a deusa da boa ou da má sorte.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. Nesse trecho do livro, a autora fala dos casamentos típicos da Índia, país que está visitando.

No caderno, copie e finalize o esquema a seguir, substituindo as palavras escritas em azul por informações obtidas no texto. A expressão *quando acontecem*, por exemplo, deve ser substituída por *meses frios*.



2. De acordo com informações fornecidas pelo texto, a forma como se realizam os casamentos na Índia revela diferenças econômicas entre os indianos.
- O que são noivos *abastados*? Como essa característica é comprovada pelas informações fornecidas no primeiro parágrafo?
  - Afortunado* pode ser considerado um termo sinônimo de *abastado*? Consulte um dicionário para chegar a uma conclusão.
  - A autora do texto comparou os noivos abastados com a personagem de ficção Cinderela. O que justifica essa comparação?
3. Teté Ribeiro informa que ficou hospedada no Madhubhan.
- O que se deduz sobre esse hotel, considerando que ele foi o escolhido pelo “rei do diamante de Mumbai” para se casar?
  - No final do trecho, a autora comenta: “A diária no Madhubhan é muito cara para os padrões indianos, mas razoável em termos brasileiros”. Como ela, em seguida, justifica essa afirmativa?
  - Quem, provavelmente, é o sr. Uday, citado algumas vezes no texto?
  - Há duas falas do sr. Uday no texto, uma no segundo e outra no quarto parágrafo. Qual delas foi usada como justificativa para a autora e a família dela terem de trocar de hotel? Explique.

3d. “Amanhã quem vai se casar é o rei do diamante de Mumbai.” Por ser o casamento de alguém muito rico, todos os quartos do hotel foram reservados por ele.

## Dica de professor

Os esquemas facilitam a visualização de dados e da relação entre eles. Recorra a esquemas quando precisar sintetizar (resumir) textos, principalmente os expositivos, como aqueles dos livros didáticos.

1. Motivo 1: quase nunca chove; motivo 2: temperaturas amenas; onde acontecem: hotéis especializados; exemplo 1: recepção por músicos; exemplo 2: decoração caprichada; exemplo 3: supervisão dos preparativos.

2a. *Abastados* é o mesmo que ricos, característica confirmada pelo fato de que os noivos reservam todos os quartos de um hotel para hospedar seus convidados durante as festividades do casamento.

2b. *Afortunado* é um termo mais amplo. Pode indicar quem é rico, como sinônimo de *abastado*, mas também quem tem boa sorte.

2c. O fato de os noivos chegarem em carruagens enfeitadas, como Cinderela.

3a. Deduz-se que, provavelmente, é um hotel muito caro e luxuoso.

3b. A autora apresenta o valor da diária do hotel em rupias, a moeda da Índia, e em reais, a moeda do Brasil, além de indicar quanto cada rupia vale em real.

3c. Provavelmente, é o gerente do hotel Madhubhan ou alguém com um cargo administrativo no estabelecimento.

## COMO FUNCIONA UM RELATO DE VIAGEM?

Observe, agora, outras informações que podem ser encontradas nesse relato de viagem.

1. A autora do relato deparou-se com um tipo de casamento diferente dos que já conhecia.
  - a) Como ela obteve informações sobre os casamentos dos indianos abastados?
  - b) O que permitiu a ela saber como eram outros modelos de festas na Índia? *1b. Os deslocamentos que fez pela cidade para comprar fraldas ou leite em pó para as filhas.*
  - c) Releia estes dois trechos:

Espiei as três festas que aconteceram.

A chegada dos convidados é anunciada e festejada por um trio de tocadores de tambor [...].

Por que, no segundo trecho, a autora trocou o uso do tempo pretérito (passado) pelo tempo presente?

2. No segundo parágrafo, Tetê Ribeiro conta uma situação que a marcou.
  - a) O que aconteceu? *2a. Ela viu indianas pobres cujo trabalho era segurar postes de iluminação durante uma festa.*
  - b) Explique por que a situação relatada sugere que pessoas são tratadas como objetos.
  - c) Como a autora do texto parece ter se sentido? Explique sua resposta.
  - d) Você já viu uma situação como essa em uma cerimônia de casamento ou em algum outro tipo de festa no Brasil?
3. Em sua opinião, qual é a principal diferença entre os casamentos indianos e os brasileiros?



### Da observação para a teoria

Os **relatos de viagem** são gêneros textuais que circulam no campo jornalístico-midiático e no artístico-literário, apresentando experiências reais de um viajante, assim como informações sobre determinado lugar. O relato inclui explicações e descrições, além de impressões e opiniões, que são elementos mais subjetivos.

É muito comum que o relato de viagem apresente um choque entre culturas, já que a pessoa que está viajando entra em contato com hábitos e valores diferentes dos seus.

1a. Ela observou, no hotel onde estava hospedada, os preparativos e parte das cerimônias, além de ter conversado com o sr. Uday.

1c. A autora está, no segundo trecho, relatando algo que se repete, é um hábito, e não algo que ocorreu pontualmente.

2b. Porque as mulheres citadas precisavam ficar imóveis, sem poder falar nem satisfazer necessidades básicas, como beber água ou ir ao banheiro.

2c. Espera-se que os estudantes indiquem que, provavelmente, a autora ficou chocada ou triste, porque ela disse ter sido uma experiência marcante, e a descrição que faz sugere estranhamento.

2d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente.

3. Sugestão: É provável que a turma se refira ao longo período de comemorações e ao uso de uma carruagem enfeitada pelo noivo.

### Fala aí!

Reflita novamente sobre o tipo de trabalho que impactou a jornalista. Você acha que esse dado da cultura indiana a diferencia muito da realidade brasileira? Por quê?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

241

## Orientações didáticas

**Questão 3** – A pluralidade religiosa no Brasil resulta em cerimônias diferentes; peça aos estudantes que descrevam os casamentos a que já assistiram.

**Fala aí!** – Ajude os estudantes a perceber que, no Brasil, não ocorre uma situação idêntica a essa. No entanto, em algumas cidades do país, existem trabalhos que apresentam certa semelhança com aquele realizado pelas mulheres indianas (por exemplo, aqueles nos quais as pessoas passam horas portando em seus corpos placas de propaganda). Embora os estudantes possam problematizar essa atividade, fique atento para que não haja um tom de discriminação em relação a quem realiza esse tipo de trabalho.

Finalize perguntando se o conhecimento que tinham sobre a Índia ou aquilo que imaginavam foi confirmado pelo texto. Conversem sobre as perguntas de antecipação, confrontando-as com o que leram.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 5 e 6.

CEL: 1, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP54 e EF67LP28.

### Orientações didáticas

Antes de iniciar a leitura, pergunte aos estudantes o que esperam ler em um relato feito por um cientista inglês que veio estudar a natureza brasileira no século XIX. Em seguida, promova a leitura em voz alta e confronte as expectativas com o conteúdo do texto.

Observe que vamos propor uma atividade de consulta ao dicionário (questão 1), que deve ser realizada após a leitura, mas antes das demais questões. Utilize os dicionários disponíveis na biblioteca da escola e/ou peça aos estudantes que os tragam de casa. A atividade também pode ser feita como tarefa de casa.

Se achar conveniente, convide o professor de Ciências para falar brevemente sobre a expedição que o jovem naturalista Charles Darwin fez na América do Sul. Ele acompanhou a tripulação de um navio que veio mapear a região e aproveitou para observar a fauna e a flora e coletar material, ações que contribuíram para seus estudos futuros. O professor poderá construir conhecimento prévio para a abordagem, no 9º ano, das explicações de Darwin sobre a diversidade biológica (EF09CI10).

## Leitura 2 RELATO DE VIAGEM

O texto que você vai ler a seguir foi escrito por Charles Darwin durante a estada dele no Rio de Janeiro, em 1832.

### Viagem de um naturalista ao redor do mundo

#### CAPÍTULO II RIO DE JANEIRO

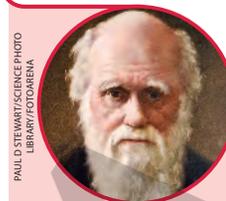
[...]

9 de abril – Antes do nascer do sol, deixamos o local miserável em que passamos a noite. A estrada passava ao longo de uma planície estreita e arenosa que se estendia entre o mar e as **lagunas** salgadas interiores. Um grande número de belas aves ribeirinhas, como as garças e os **grous**, e as plantas suculentas que assumiam formas fantásticas davam ao cenário um interesse que de outra forma não possuiria. As poucas árvores **atrofiadas** que se viam estavam cobertas de plantas parasitas, entre as quais se podiam admirar a beleza e deliciosa fragrância de algumas orquídeas. À medida que o sol se erguia, o dia se tornou intoleravelmente quente, e a areia branca, refletindo a luz e o calor, causou-nos um mal-estar intenso. Fizemos a refeição em Mandetiba, com o termômetro marcando 28 °C à sombra. Daí, viam-se morros distantes, cobertos de arvoredo, que se espelhavam nas águas tranquilas de uma extensa lagoa, algo que nos reconfortou.

Como a **Venda** em que ficamos era ótima e me produziu uma reminiscência agradável, ainda que vaga, de um excelente almoço, farei a seguir, a fim de provar minha gratidão, a sua descrição, como típica no gênero. Essas casas geralmente são espaçosas, construídas com postes verticais entrelaçados de ramos que são depois rebocados. Raramente possuem **soalho**; janelas com vidraças, nunca. São, entretanto, geralmente muito bem cobertas. Como via de regra, a parte da frente é toda aberta, formando uma espécie de **alpendre**, em cujo interior se colocam mesas e bancos. Os dormitórios são **contíguos** de cada lado, e neles os hóspedes podem dormir, com o conforto que lhes for possível, sobre uma plataforma de madeira e um magro colchão de capim. A Venda ficava no quintal em que os cavalos eram alimentados. Costumávamos, ao chegar, **desarrrear** os animais e lhes dar sua ração de milho. Em seguida, curvando-nos reverentemente, pedíamos ao senhor que nos fizesse a gentileza de nos dar qualquer coisa para comer: “O que quiserem, senhores!”, era sua resposta habitual. Nas primeiras vezes, dei em vão graças à Providência por nos haver guiado à presença de tão amável pessoa. Prosseguindo o diálogo, porém, o caso invariavelmente assumia o mesmo aspecto **deplorável**.

- Pode fazer o favor de nos servir peixe?
- Oh, não, senhor.
- Sopa?
- Não, senhor.
- Algum pão?
- Não, senhor.

### De quem é o texto?



Retrato de Charles Darwin pintado por John Collier em 1881 e colorido por G. Sidney Hunt em 1922.

Durante quase cinco anos, o naturalista inglês **Charles Darwin** (1809-1882) participou de uma expedição marítima ao redor do mundo, fazendo paradas em alguns pontos para que pudesse entrar em contato com os nativos, estudar plantas e animais, além de coletar material para as pesquisas que realizava. As anotações detalhadas do cientista deram origem, entre outras obras, ao livro **Viagem de um naturalista ao redor do mundo**.

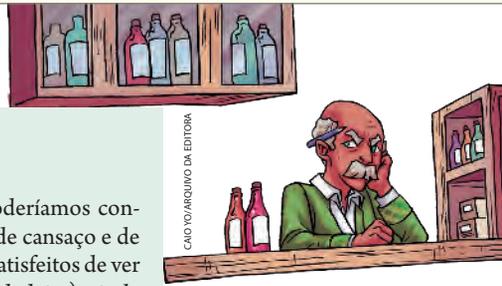
Reprodução proibida. Art. 184º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Atividade complementar

Depois que os estudantes realizarem individualmente a questão 1, peça que formem grupos e produzam um glossário único, formulado com as informações obtidas pelos integrantes. Assim, há mais uma oportunidade de lidar com os termos e a possibilidade de autocorreção. Na correção, solicite que cada grupo leia uma das definições e que os demais a corrijam, se for o caso. Em seguida, peça aos estudantes, ainda organizados em grupos, que façam uma leitura em voz alta do texto e a suspendam no final de cada frase que contenha uma palavra estudada; eles devem explicar o trecho com as próprias palavras. Por fim, peça que desenhem a venda descrita por Darwin. Apenas um dos estudantes deverá desenhar; os demais serão responsáveis por orientá-lo. Os desenhos devem ficar afixados na sala de aula até a finalização do estudo do capítulo. Essa atividade será retomada na questão 6b.

## Orientações didáticas

**Questão 3** – Pergunte aos estudantes se eles se recordam da obra **Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra**, com a qual entraram em contato no Capítulo 1 do 6º ano. Pelo contexto a que se referia, a guerra na ex-Iugoslávia, o diário da garota também serve como um registro de acontecimentos históricos.



### Biblioteca cultural

Busque na internet o vídeo produzido pela RTP (Rede de Televisão Portuguesa) sobre as viagens de Charles Darwin. Faz parte da série “RTP Ensina”.

1. **Grous**: aves de grande porte, com pernas e pescoço bastante longos. **Atrofiadas**: debilitadas, murchas. **Venda**: antigo estabelecimento humilde onde eram servidas refeições e no qual os viajantes podiam passar a noite; tipo de pousada. **Soalho**: piso com revestimento de tábuas. **Alpendre**: varanda coberta. **Contíguos**: vizinhos. **Desarrear**: tirar os arreios (conjunto de peças próprias para a montaria ou o trabalho de carga). **Deplorável**: horrível, lamentável. **Descorteses**: rudes, grosseiros, indelicados. **Destituídos**: desprovidos, privados.

2c. Sugestão: “[...] e as plantas suculentas que assumiam formas fantásticas davam ao cenário um interesse que de outra forma não possuiria” (opinião de Darwin sobre a paisagem); “[...] o dia se tornou intoleravelmente quente” (confissão de mal-estar em virtude do calor excessivo).

3. Ambos apresentam um relato que mescla fatos, descrições objetivas e impressões e podem, eventualmente, funcionar como fonte de informações para estudos e pesquisas.

5. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, já que Teté Ribeiro dedicou-se, no relato que fez, a descrever alguns aspectos que observou, como a decoração do hotel ou a iluminação das festas durante os casamentos dos indianos ricos.

- Carne-seca?
- Oh! Não, senhor!

Se tivéssemos sorte, esperando umas duas horas poderíamos conseguir frango, arroz e farinha. [...] Quando, extenuados de cansaço e de fome, dávamos timidamente a entender que ficaríamos satisfeitos de ver a mesa posta, a resposta pomposa usual (se bem que verdadeira), ainda que desagradável em demasia, era: “Ficará pronto quando estiver pronto”. Se ousássemos insistir mais, acabaria por nos mandar seguir viagem por nossa impertinência. Os anfitriões possuíam péssimas maneiras e eram muitíssimo descorteses. Suas casas e suas roupas frequentemente eram imundas e malcheirosas. A carência de talheres também era total, e tenho certeza de que não se encontraria na Inglaterra nenhuma cabana ou casebre assim destituídos dos mais simples confortos.

DARWIN, Charles. **Viagem de um naturalista ao redor do mundo**. São Paulo: L&PM Pocket, 2008.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

- Algumas palavras do texto estão escritas em azul. Crie um glossário com elas, explicando-as de maneira clara e breve. Veja um exemplo.  
**Lagunas**: lagos que ficam perto do litoral, de água salgada e com pouca profundidade.
- Observe a maneira como o relato é apresentado.
  - Em que pessoa gramatical ele é feito? **2a. Em primeira pessoa.**
  - Por que os relatos de viagem costumam ser apresentados nessa pessoa gramatical? **2b. Porque esses relatos trazem experiências e opiniões do próprio viajante.**
  - Cite uma passagem que destaque uma opinião ou um sentimento de Darwin.
- O texto de Darwin é iniciado por uma data, como o gênero diário. Que outras semelhanças há entre o relato e o diário?
- As explicações que o cientista incluiu no relato são acessíveis a um público comum ou apenas outros cientistas podem entendê-las? Explique sua resposta. **4. As explicações são acessíveis a um público comum porque não foram usados termos técnicos nem exigem**
- Releia o seguinte trecho. **que o leitor tenha conhecimento prévio a respeito delas.**

Como a Venda em que ficamos era ótima e me produziu uma reminiscência agradável, ainda que vaga, de um excelente almoço, farei a seguir, a fim de provar minha gratidão, a sua descrição, como típica no gênero.

No gênero relato de viagem, conforme indicado nesse trecho, é comum a existência de descrição. Você percebeu a presença de descrição no relato da jornalista Teté Ribeiro? Explique sua resposta.

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Retome os desenhos feitos pelos grupos na atividade complementar à questão 1 e discuta a precisão das informações oferecidas no relato de viagem de Darwin.

**Questão 7c** – Ajude os estudantes a perceber os efeitos do discurso direto. Leia o final do parágrafo anterior ao trecho indicado (comece em *Nas primeiras vezes*); nas falas, procure usar uma entonação própria das conversas.

**Questão 8a** – Não é necessário, neste momento, exigir precisão na nomenclatura dos morfemas. Esse tópico gramatical será tratado adiante, neste mesmo capítulo.

**Da observação para a teoria** – Existem discussões acerca do domínio textual em que se enquadra o gênero **relato de viagem**. Para alguns, ele estaria inserido no domínio jornalístico, sendo um gênero não literário; para outros, faria parte do domínio literário. Consideramos que se trata de um gênero misto, que utiliza elementos do jornalismo, como o relato de uma história real, ancorado em depoimentos e na observação, mas que ultrapassa os limites do cotidiano e a preocupação com o que é atual, pois transmite informações que ativam a sensibilidade e a imaginação do leitor, elementos que caracterizam os gêneros literários. Entendemos que essa discussão não precisa ser levada aos estudantes de 7º ano.

Ao final das atividades, converse com os estudantes sobre o fato de os textos das **Leituras 1 e 2** terem sido escritos em contextos bem diferentes. Peça que comparem as percepções dos viajantes para indicar semelhanças. Veja se observaram que ambos lançam um olhar curioso em relação às diferenças culturais, revelando prazer em algumas observações e crítica em outras.

6a. O uso do plural *essas casas* e dos advérbios *geralmente* e *raramente* sugere a descrição do conjunto, e não de uma venda em particular.

6. Agora, releia o trecho a seguir. 6b. Espera-se uma resposta afirmativa, já que o texto é bastante rico em detalhes.

Essas casas geralmente são espaçosas, construídas com postes verticais entrelaçados de ramos que são depois rebocados. Raramente possuem soalho; janelas com vidraças, nunca. São, entretanto, geralmente muito bem cobertas. Como via de regra, a parte da frente é toda aberta, formando uma espécie de alpendre, em cujo interior se colocam mesas e bancos. Os dormitórios são contíguos de cada lado, e neles os hóspedes podem dormir, com o conforto que lhes for possível, sobre uma plataforma de madeira e um magro colchão de capim.

- a) Quais pistas indicam que o trecho não descreve um estabelecimento em particular?
  - b) Imagine que um cenógrafo fosse produzir um cenário com uma venda típica do interior do Rio de Janeiro no século XIX. O relato de Darwin seria uma boa fonte de pesquisa? Por quê?
7. Volte ao texto e releia as falas introduzidas por travessão.
- a) O que o diálogo revela sobre as tentativas dos viajantes de se alimentar?
  - b) Substitua o diálogo por uma frase que, mantendo as informações dele, poderia vir no final do parágrafo que o antecede.
  - c) Por que é interessante, em um relato, o uso do discurso direto?
8. Darwin finaliza o texto apresentando uma opinião.
- a) Segundo ele, os anfitriões são “descorteses”. Como esse adjetivo foi formado? Qual é o sentido de cada parte dessa palavra?
  - b) Que outra palavra do mesmo parágrafo tem formação semelhante à de *descortês*? Por que é correto afirmar que as duas palavras estão ligadas a uma mesma sensação de Darwin em relação ao Rio de Janeiro?
  - c) O que a comparação com a Inglaterra, terra natal de Darwin, mostra sobre o Brasil do século XIX?
  - d) Em conclusão, o que se pode dizer sobre o ponto de vista de Darwin: é reprovador, elogioso ou indiferente? 8d. **Reprovador.**
9. No segundo parágrafo, o naturalista afirma que deseja provar sua gratidão a uma venda específica e, em seguida, passa a descrever uma venda típica. Como você imagina que Darwin vai continuar seu relato?

### Da observação para a teoria

O produtor de um **relato de viagem** deseja transmitir sua experiência ao leitor, estimulando-lhe a imaginação e a sensibilidade. Ele procura tornar a leitura dinâmica, atraente, e construir uma visão nova, com pontos de vista que ainda não foram explorados. Sua linguagem é monitorada, mas não é excessivamente formal, porque o que ele conta é pessoal.



CAO 10/ARQUIVO DA EDITORA

### Lembra?

O cenógrafo é o profissional responsável pela criação do cenário de uma peça, filme, *show* etc.

7a. O diálogo revela que era difícil se alimentar e que havia pouca variedade de alimentos disponíveis.

7b. Sugestão: Era muito difícil conseguir alguns tipos de alimento; O atendente respondia negativamente a todos os nossos pedidos de alimentos.

7c. Porque o discurso direto revela os fatos de modo mais exato, torna a exposição mais dinâmica e fiel aos acontecimentos. No relato de Darwin, reforça a ideia de dificuldade que o cientista quis transmitir.

8a. O adjetivo foi formado pelo acréscimo do prefixo *des-*, que adiciona o valor de negação à palavra *cortês*, que significa “educado”, “gentil”.

8b. A palavra é *desagradável* e, assim como *descortês*, sugere que Darwin não estava gostando da experiência.

8c. A comparação sugere que o Brasil estava em condição inferior à da Inglaterra, onde mesmo as pessoas pobres teriam alguns confortos.

9. Espera-se que os estudantes reconheçam que, para garantir a coerência do relato, a continuidade deve incluir algo positivo relacionado à forma como foram recebidos na venda a que Darwin desejava agradecer.

## Se eu quiser aprender MAIS

### Várias formas de descrever

Descrever equivale a desenhar, mas com o uso de palavras. A descrição permite ao produtor de um texto apresentar a seu interlocutor as características de um objeto, de um ser, de um ambiente etc., de modo mais objetivo ou subjetivo. Nesse último caso, revela suas impressões ao falar do elemento. Vamos observar essa diferença nos textos a seguir.

#### 1. Releia este trecho do relato de viagem produzido por Charles Darwin.

9 de abril – Antes do nascer do sol, deixamos o local miserável em que passamos a noite. A estrada passava ao longo de uma planície estreita e arenosa que se estendia entre o mar e as lagunas salgadas interiores. Um grande número de belas aves ribeirinhas, como as garças e os groues, e as plantas suculentas que assumiam formas fantásticas davam ao cenário um interesse que de outra forma não possuiria. As poucas árvores atrofiadas que se viam estavam cobertas de plantas parasitas, entre as quais se podiam admirar a beleza e deliciosa fragrância de algumas orquídeas. À medida que o sol se erguia, o dia se tornou intoleravelmente quente, e a areia branca, refletindo a luz e o calor, causou-nos um mal-estar intenso. Fizemos a refeição em Mandetiba, com o termômetro marcando 28 °C à sombra. Daí, viam-se morros distantes, cobertos de arvoredo, que se espelhavam nas águas tranquilas de uma extensa lagoa, algo que nos reconfortou.

- Nesse trecho, quais adjetivos foram usados para descrever a planície e as lagunas por onde Darwin passou?
- As características indicadas por esses adjetivos dependem da opinião de Darwin? Explique sua resposta.
- Veja agora os adjetivos que determinam o substantivo *aves*. Eles dependem da opinião do naturalista?
- Compare o trecho do texto “o dia se tornou intoleravelmente quente” com a frase *o dia se tornou quente*. Qual é subjetivo? Por quê?
- A expressão *dia intoleravelmente quente* está relacionada à expressão *mal-estar intenso*. Que tipo de relação existe entre elas: a primeira é consequência da segunda, é causa da segunda ou é oposta à segunda?
- Uma boa descrição permite ao leitor experimentar sensações parecidas com as que o produtor do texto sentiu ou inventou. Quais dos sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato – são estimulados pelo trecho? Explique sua resposta.

1a. Planície: *estreita, arenosa*; lagunas: *salgadas interiores*.

1b. Não. Esses adjetivos descrevem características físicas do cenário.

1c. O adjetivo *belas* depende da opinião de Darwin; já *ribeirinhas* é uma descrição objetiva.

1d. O trecho “o dia se tornou intoleravelmente quente” é subjetivo, porque revela a sensação do produtor do texto diante da temperatura; a frase *o dia se tornou quente* apenas descreve a temperatura.



CAIO TO/ARQUIVO DA EDITORA

1e. A primeira é causa da segunda.

1f. A visão é estimulada pela descrição do cenário; o olfato, pela referência à fragrância das orquídeas; e o tato, pela sensação térmica de calor.

#### É lógico!

Para responder ao item **d**, você precisa recorrer a um padrão, isto é, considerar características que são comuns aos textos subjetivos e verificar se coincidem com as expressões.

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1 e 5.

CEL: 1, 2 e 6.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidade: EF69LP47.

### Orientações didáticas

As atividades da seção exploram a tipologia descritiva e as noções de subjetividade e objetividade. Também é trabalhado o conceito de **aposto**, que, entre suas funções, contribui para explicitar e especificar, efeitos que também concorrem para a descrição.

**Questão 1f** – Alguns leitores podem também ter sua audição estimulada pela referência às aves, que emitem sons, embora eles não tenham sido mencionados.

## Orientações didáticas

**Questão 2a** – Ressalte a possibilidade de usar palavras e expressões como *predominantemente, em grande parte, de modo geral* etc. quando se deseja alcançar maior precisão. Não se pode dizer que a descrição é inteiramente objetiva, por isso a palavra *predominantemente* torna essa resposta mais exata.

No final da correção, reforce a percepção de que alguns recursos, entre eles o uso de adjetivos junto de substantivos, contribuem para que o leitor de um texto visualize os cenários, as pessoas e os objetos apresentados pela escrita. Mencionar ações, estimular os órgãos dos sentidos, entre outras estratégias, também contribuem para esse objetivo.

### 2. Leia agora esta letra de canção do rapper e cantor paulista Criolo.

#### Tói ói ói

Eu tenho um sobrinho  
Ele é tão clarinho  
Tão cabeludinho  
De cachinhos tói ói ói

Ele é tão beçudinho  
Tem olhos de índio  
Come feijão-preto  
E tem cachinhos tói ói ói

Eu sou um café com leite  
Sei que tenho um gringo  
O avô é lindo  
De cachinhos tói ói ói

Igual a todo brasileiro  
Uma mistura  
A coisa mais linda  
É o meu sobrinho de cachinhos tói ói ói



CAIO YOUNG/UNIC DA EDITORA



#### Biblioteca cultural



AMANDA FERRELL/ESTADÃO CONTEÚDO/AE

Criolo. Foto de 2017.

Busque, na internet, a canção “Tói ói ói” para conhecer sua melodia.

- A descrição do sobrinho é objetiva ou subjetiva? Por quê?
- Nas duas primeiras estrofes, alguns substantivos e adjetivos aparecem no grau diminutivo. Quais são eles? Esse grau é usado para indicar tamanho, mostrar afeto ou sugerir ironia?
- Tói ói ói* exerce a mesma função de um adjetivo. Explique por quê.
- Que adjetivo poderia ser usado no lugar de *tói ói ói*?
- Por que a opção por *tói ói ói* é mais expressiva?
- Na segunda estrofe, a descrição do sobrinho associa dois grupos raciais. Quais são eles? Justifique.
- A descrição de algo ou de alguém também pode ser feita com o relato de suas ações. Dê um exemplo retirado da segunda estrofe.
- Como você interpreta o verso “Eu sou um café com leite”? E os versos “Igual a todo brasileiro / Uma mistura”?

2g. “Come feijão-preto”.

### 3. Leia o trecho de uma reportagem e responda às questões.

#### Nobres caminhos

*Duas horas de carro desde Paris são suficientes para chegar à região, que se esparrama no entorno do rio Loire, o maior do país. De Orléans a Tours, foram oito castelos em cinco dias*

2a. A descrição é predominantemente objetiva, porque são apresentadas características físicas da criança.

2b. *Clarinho, cabeludinho, cachinhos, beçudinho*. O grau é usado para mostrar afeto.

2c. *Tói ói ói* caracteriza o substantivo *cachinhos*.

2d. O adjetivo *enrolados (enroladinhos)*.

2e. Espera-se que os estudantes percebam que ela é mais visual porque remete à ideia de mola.

2f. Os indígenas e os africanos. Os olhos têm traços indígenas, e os lábios, traços dos africanos.

2h. Espera-se que os estudantes respondam que o primeiro verso citado indica que o eu lírico é mestiço de negro com branco, e que percebam que os dois outros versos se referem à miscigenação do povo brasileiro, com a mistura de indígenas, negros e brancos resultando em grande diversidade étnica.

**Desafio da linguagem** – Observe se os estudantes estão incluindo expressões que tenham um nome como núcleo, e não orações. Verifique também a pontuação.

A monarquia terminou na França, no século 18. Mas suas marcas seguem bem vivas no vale do Loire, região que vai do centro do país ao oceano Atlântico. Reis, rainhas e suas cortes estão presentes em dezenas de castelos, em fortalezas medievais e em construções **renascentistas**.

AFFONSO, Julia. Nobres caminhos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 137, n. 44751, 26 abr. 2016. Viagem, p. D6.

- Quais sentidos podem ser atribuídos a “nobres caminhos”, no título?
- A reportagem mostra atrações da região do vale do Loire. Onde fica essa região?
- Que expressão foi empregada para descrever o rio Loire?

São chamadas de **aposto** palavras ou expressões que se referem a um substantivo ou pronome para dar uma explicação, a qual, em muitos contextos, contribui para a descrição. Os apostos podem ter várias funções.

- Explicar** uma palavra ou expressão:  
*O rio Loire, o maior do país, corta todo o vale.*
- Desenvolver** uma ideia por meio de enumeração:  
*A região é cheia de belezas: castelos, fortalezas medievais e construções renascentistas.*
- Resumir** uma sequência de elementos:  
*Castelos, fortalezas medievais e construções renascentistas, todos estão abertos à visita.*
- Especificar** uma palavra ou expressão genérica por meio do nome próprio:  
*Os oito castelos localizam-se no entorno do rio Loire, o maior do país.*

**Renascentistas:** relativas ao Renascimento, movimento intelectual iniciado em meados do século XIV, marcado pela valorização da racionalidade e da ciência.

3a. *Pode-se entender que os caminhos da região do vale do Loire são majestosos, elegantes, ou que eram caminhos percorridos pela nobreza.*

3b. *Na França, a duas horas de carro de Paris, indo do centro do país em direção ao oceano Atlântico.*

3c. *O maior do país.*

Em geral, os apostos vêm separados por vírgulas, travessões ou dois-pontos. Apenas o aposto que especifica uma palavra com sentido genérico não é separado.

### Desafio da linguagem

Copie o parágrafo em seu caderno e inclua as informações destacadas como apostos. Faça as adaptações necessárias.

O estado de São Paulo é um dos destinos mais interessantes do país para quem gosta de esportes de aventura, contato com a natureza e atividades voltadas à preservação ambiental. Em Brotas, podem ser realizadas diversas atividades radicais. Socorro é referência no turismo de aventura e ecoturismo para portadores de mobilidade reduzida e necessidades especiais. Os parques estaduais paulistas têm rios, cachoeiras, grutas, cavernas e paisagens estonteantes.

**Mapa turístico do estado de São Paulo.** Folheto com informações turísticas em 16 minipáginas encartadas. [20–].

- A cidade de Brotas é considerada a capital nacional do ecoturismo.
- Nela praticam-se boia-cross, rafting, tirolesa, rapel, mountain bike e voo livre.
- Os parques estaduais de São Paulo são áreas protegidas por lei.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: [...] Em Brotas, capital nacional do ecoturismo, podem ser realizadas diversas atividades radicais: boia-cross, rafting, tirolesa, rapel, mountain bike e voo livre. Socorro é referência no turismo de aventura e ecoturismo para pessoas com deficiência e pessoas com mobilidade reduzida. Os parques estaduais paulistas, áreas protegidas por lei, têm rios, cachoeiras, grutas, cavernas e paisagens estonteantes. **247**

### Sabia?

Atualmente, não se usa o termo *portador*, já que as pessoas com deficiência ponderam que não portam uma deficiência, como algo que às vezes se carrega ou não (como um objeto). As expressões recomendadas são: *pessoa com deficiência* e *pessoa com mobilidade reduzida*.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 5.

Habilidades: EF67LP32, EF67LP34, EF67LP35, EF07LP03.

### Tópico trabalhado na parte de linguagem deste capítulo

- Processos de formação de palavras.

## Orientações didáticas

A seção analisa o processo de formação de palavras, centrado na composição e na derivação. Atendendo à distribuição indicada pela BNCC, o exame mais detido da composição será feito no volume de 8º ano. A distinção entre substantivos simples e compostos e primitivos e derivados, estudada no 6º ano, pode ser considerada como facilitadora do estudo agora proposto.

Sugerimos que você conduza o estudo das duas primeiras partes da seção (**Começando a investigação** e **Radical, afixo e desinência**), ajudando os estudantes a resolver oralmente as questões e analisando, na lousa, as palavras em foco para garantir que se familiarizem com os conceitos centrais. As partes **Derivação** e **Composição** podem ser lidas em dupla para compreensão dos conceitos, o que dependerá da transferência do que foi exposto na primeira parte. Após a leitura e discussão da dupla, solicite aos estudantes que expliquem os processos de formação de palavras em foco. As atividades podem ser feitas em etapas, com correção intermediária para que falhas de compreensão não produzam erros em cadeia.

## Falando sobre a NOSSA LÍNGUA

### Derivação e composição

No relato da viagem ao Brasil (**Leitura 2**), o naturalista Charles Darwin comentou que os anfitriões eram *descorteses* e que suas respostas eram *desagradáveis*. Os dois adjetivos são formados com o acréscimo do segmento **des-**, que expressa a ideia de negação. A língua conta com esse e com outros processos para se expandir e renovar. Nesta seção, você estudará alguns deles.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia um trecho transcrito da **Leitura 1**.

[...] Espiei as três festas que aconteceram. Numa delas, uma cena me marcou: indianas pobres, vestidas com sáris, trabalhavam segurando postes para iluminar o espaço. Ficavam imóveis, como postes mesmo, a noite inteira, sem dar um pio, sem tomar água, sem parar um pouco para fazer xixi, sustentando a iluminação extra da pista.

A música fica por conta de uma bandinha de homens uniformizados. O sujeito que puxa o canto se mantém no escuro, não é nem o líder da banda nem a estrela, é quase um *roadie*, o cara indispensável mas invisível.

1. No primeiro parágrafo, a autora revela seu estranhamento diante da obrigação de as indianas contratadas para os casamentos permanecerem imóveis. Que recurso contribui para reforçar a intenção crítica do comentário?
2. No segundo parágrafo, a autora afirma que a pessoa que “puxa o canto” é “indispensável mas invisível”. Por que ela relacionou os dois adjetivos usando o conectivo *mas*?
3. Compare os adjetivos *imóvel*, *indispensável* e *invisível*.
  - a) Quais são os antônimos dessas palavras? *3a. Móvel, dispensável e visível.*
  - b) *Imóvel* é aquilo que não se pode mover. Usando a mesma lógica, explique o que é *indispensável* e *invisível*. *3b. Indispensável é aquilo que não se pode dispensar, e invisível, aquilo que não se pode ver.*

As palavras *imóvel*, *indispensável* e *invisível* são parecidas entre si. Elas se formam a partir de verbos por meio do acréscimo de **-vel** e se iniciam com os segmentos **i-** e **in-**, que exprimem o valor de negação. O que as diferencia é o radical, a parte da palavra que contém seu sentido básico.

### Radical, afixo e desinência

Para descobrir o **radical** de uma palavra, compare-a com outras da mesma família e veja qual é a parte comum a todas elas. Observe.

*dispensar* – *dispensa* – *dispensei* – *indispensável*

*chuva* – *chuvorada* – *chuveiro* – *chuveiro*

*desenhista* – *desenho* – *desenhar*

248

1. A autora desenvolve a ideia expressa em *imóveis*, fazendo uma comparação entre as mulheres e os postes, bem como descrevendo situações que sugerem que a impossibilidade de se mover é desumana.

2. O conectivo estabelece uma ideia de oposição e foi usado porque o fato de ser “indispensável” sugere destaque, mas não é o que ocorre, já que a pessoa sequer é percebida.

## Orientações didáticas

Optamos, neste momento, por tratar apenas dos processos de derivação com acréscimo de afixos (prefixos e sufixos), os quais favorecem a observação das partes que formam as palavras e de suas inter-relações. Seguimos o estudioso Valter Kehdi, que aponta -o como desinência de gênero firmemente associada à noção de masculino, conforme comprovam algumas construções populares, como “crianço” ou “co-rujo”. Alguns linguistas descrevem a terminação -o como vogal temática e indicam a desinência zero para o gênero masculino.

### Biblioteca do professor

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990.

Se desejar ler mais sobre o tema desinência de gênero, consulte a página 30, que trata desse tópico.

Os termos com o mesmo radical são chamados de **termos cognatos** e mantêm semelhança na significação.

<b>chuva</b> fenômeno atmosférico	<b>chuvurada</b> chuva forte, em geral rápida	<b>chuveiro</b> aparelho usado para banhos, com bocal que jorra água, de modo semelhante à chuva
--------------------------------------	--	---

Observe, agora, a terminação **-ista**, que foi acrescentada ao radical **desenh-** para indicar o profissional ligado a essa arte, o desenhista. É a mesma que aparece no nome de outros profissionais.

**desenhista – dentista – pianista – florista**

O nome de profissões também pode ser formado com as terminações **-eiro, -eira**. Veja.

**enfermeiro – padreira – engenheira – pedreiro**

As terminações **-ista** e **-eiro/-eira** criam palavras quando se anexam aos radicais. Por isso, são **afixos**.

Há outros segmentos que se anexam no final dos radicais, mas sem formar palavras novas. São as **desinências**. Elas guardam informações relativas à flexão dos verbos e dos nomes (substantivos e adjetivos, principalmente). Relembre.



A ausência de desinência indica o número singular.

Diferentemente das palavras **gato** e **gata**, em que as terminações são desinências de gênero, em **livro**, **mesa** e **tapete** a terminação é uma **vogal temática**. É um elemento que completa o radical ou prepara-o para receber outros elementos, como as desinências de número plural nos nomes. Exemplo: **livr-o-s**.



Os **radicais** carregam o sentido básico das palavras. Os **afixos** juntam-se ao radical para formar novas palavras. As **desinências** indicam a flexão das palavras (gênero, número, pessoa, tempo e modo). Esses três elementos são **morfemas**, unidades da língua que, sozinhas ou articuladas a outras, formam as palavras.

## Derivação

Leia esta postagem do blogueiro paulista Wagner de Alcântara Aragão, criador do *blog* Macuco.

### Por que Pelé não é deste planeta

Pepe se autointitula o maior artilheiro da história do Santos Futebol Clube. Ele só não tem mais gols do que Pelé mas, diz o Canhão da Vila, Pelé não conta. Pelé não é deste mundo, é de outro planeta.

Desde cedo Pelé mostrou que era extraterrestre.

Num 29 de junho como hoje, mas em 1958, com apenas 17 anos de idade, o atacante do Peixe matava a bola no peito e, dentro da grande área, dava um chapéu no marcador adversário, para na sequência marcar um golaço, na final Brasil x Suécia da Copa daquele ano.

Éramos, enfim, campeões mundiais, pela primeira vez.

Sábado retrasado, dia 21, estive no recém-inaugurado Museu Pelé, no Valongo, em Santos.

É uma obra extraordinária. Além do típico acervo de museu – são centenas de peças e objetos pessoais do Rei Pelé –, há espaços interativos e exposições sobre as Copas do Mundo.

ARAGÃO, Wagner de Alcântara. Estão ali as evidências de que Pelé é o imbatível Rei do Futebol. **Macuco Blog**. 29 jun. 2014. Disponível em: <https://macucoblog.blogspot.com/2014/06/por-que-pele-nao-e-deste-planeta.html>. Acesso em: 16 mar. 2022.

1. Qual evento motivou essa postagem?
2. O fato de ser um texto produzido para circular na internet levou seu autor a utilizar termos próprios da linguagem informal? Justifique sua resposta.
3. O ex-jogador Pepe se considera o maior artilheiro da história da equipe do Santos. Essa consideração é incoerente? Justifique.
4. Qual é o radical da palavra *extraterrestre*? Cite dois termos cognatos que contribuam para sua identificação.
5. Que expressões usadas no texto apresentam o mesmo sentido de *extraterrestre*?
6. Releia a frase a seguir.

É uma obra extraordinária.

O afixo *extra* também está presente na palavra *extraordinária*. Com base nele, explique o sentido da palavra.

250



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

1. A visita do blogueiro ao Museu Pelé, que tinha sido recentemente inaugurado.

2. Não. O blogueiro usou um registro formal, marcado pelo uso de um vocabulário mais complexo e variado, sem presença de gírias ou expressões coloquiais.

3. Não. Pepe sabe que não fez mais gols que Pelé, o verdadeiro artilheiro, mas não o considera um jogador comum e, por isso, não o inclui na lista dos concorrentes a esse título.

4. Sugestão: *Terra, terreno, térreo, terreiro, terrinha*. A comparação com esses termos permite reconhecer que o radical de *extraterrestre* é *terr-*.

5. "Não é deste planeta", "Não é deste mundo", "é de outro planeta".

6. *Extra* é o que está fora. *Extraordinária* é algo que está fora do ordinário, isto é, fora do comum.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A palavra *extraterrestre* é formada pelo acréscimo de dois afixos ao **radical**. Conforme a posição, os afixos são classificados como **prefixos** (antes do radical) ou **sufixos** (depois do radical).



Prefixos e sufixos criam palavras novas em um processo chamado **derivação**. Eles modificam um vocábulo ao incluir um sentido específico, como faz o sufixo **-estre**, que forma adjetivos relacionados a lugares: *terrestre*, *campestre*, *silvestre* etc. O prefixo **extra-**, por sua vez, expressa a ideia “fora de”, também vista em *extraordinária*, *extraclasse* ou *extracurricular*, por exemplo.

Conheça três tipos de derivação.

- **Derivação prefixal** ou **prefixação**: ocorre com a introdução de um prefixo.



- **Derivação sufixal** ou **sufixação**: ocorre com o acréscimo de um ou mais sufixos.



- **Derivação parassintética** ou **parassíntese**: ocorre com o acréscimo simultâneo de um prefixo e de um sufixo.



A parassíntese difere das derivações em que o prefixo e o sufixo foram introduzidos em dois momentos diferentes, como ocorre com a palavra *extraterrestre*. Nela, o prefixo **extra-** juntou-se à palavra *terrestre*, já existente. Portanto, *extraterrestre* foi formada por **derivação prefixal e sufixal**, e não por parassíntese. Não há possibilidade do uso de apenas um dos afixos na formação de palavras por parassíntese.

### Dica de professor

Quando tiver dúvida, leia a palavra incluindo apenas o prefixo ou o sufixo. Se pelo menos uma das formas existir, trata-se de derivação prefixal e sufixal.

**deslealdade**  
deslealdade ✓  
deslealdade ✓  
derivação prefixal e sufixal

**atemporal**  
atemporal ✗  
atemporal ✓  
derivação prefixal e sufixal

**conterrâneo**  
conterrâneo ✗  
conterrâneo ✗  
derivação parassintética

Pelo processo de **derivação**, formam-se palavras de outras já existentes. Chama-se **palavra primitiva** a que dá origem a outra e **palavra derivada** a que se forma de uma primitiva.



HUGO ARAÚJO/ARQUIVO DA EDITORA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

## Orientações didáticas

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria de alguns *posts* e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos.

### Composição

Leia, agora, este *post*.



Post com frase motivadora e ilustração.

A ilustração mostra um guarda-chuva cuja cobertura é estampada com flores. Seguindo a delicadeza da imagem, o texto recomenda um “guarda-chuva de flor” como solução para aqueles dias “sem cor”, ou seja, os dias tristes, em que nos aborrecemos.

Diferentemente das palavras formadas por derivação, *guarda-chuva* é formada pelo processo de composição, que se caracteriza pela junção de dois ou mais radicais. Nesse processo, a unidade formada tem um sentido novo, que não corresponde à soma das palavras envolvidas. Veja.

ato de proteger  
**guarda-chuva** — objeto que protege  
fenômeno atmosférico as pessoas da chuva

ato de girar  
**girassol** — tipo de flor  
estrela da Via Láctea

corpo celeste que emite luz  
**estrela-do-mar** — tipo de animal  
vasta extensão de água salgada marinho

## INVESTIGANDO MAIS

1. Leia o título e a linha fina da reportagem a seguir.



O Estado de S. Paulo, São Paulo, 31 maio 2016. p. D4.

- a) À direita da imagem, vemos um observatório. Identifique, na linha fina, a palavra a partir da qual foi formada a palavra *observatório*.
  - 1a. *Observar.*
  - 1b. *Por derivação sufixal.*
- b) Por qual processo de formação de palavras foi formada *observatório*?
  - 1c. *Significa "estrela".*
- c) *Astroturismo* e *astronomia* são palavras compostas. O que significa o radical **astro-**?
  - 1d. *Sugestão: Astronauta, astrofísico, astrólogo, astrologia, astrônomo.*
- d) Cite mais duas palavras formadas com esse radical.
  - 1e. *Agroturismo.*
- e) *Astroturismo* é o turismo feito para observar astros; *agricultura* é o conjunto de técnicas relacionadas à produção no campo. Que palavra composta designa o turismo feito para conhecer o campo?
  - 1f. *Roqueiros.*
- f) Que palavra derivada poderia designar os frequentadores do festival, considerando sua preferência musical?

2. Leia esta tirinha da quadrinista gaúcha Fabiane Langona.



LANGONA, Fabiane. *Desconstruir para reconstruir*. [201-]. 1 tirinha.

## Orientações didáticas

**Questão 4** – Sugerimos que, antes de pedir aos estudantes a realização da atividade, o poema seja lido e discutido pela turma para que todos entendam o processo de escrita explicado e adotado pelo poeta. Você pode fazer uma leitura completa e, em seguida, dividir o poema em grupos de versos-parágrafos – 1 a 3; 4 a 7; 8 a 12 – e pedir a eles que façam paráfrases. Os estudantes podem fazer a atividade individualmente e depois formar grupos para chegarem a um consenso sobre as respostas. Escolha algumas das questões para a correção coletiva. Sugerimos os itens **d**, **f** e **h**. Muito provavelmente os demais itens terão sido resolvidos na correção por pares; passe pelos grupos para observar o andamento do trabalho.

2a. A palavra *obras*, que se refere a reforma, concerto, e está representada nos quadrinhos pelos objetos sendo colocados em alguns lugares ou retirados deles e pelos recipientes usados para levá-los (malas e caixas).

2c. O prefixo *tem* o sentido de “repetição” (construir novamente, de novo). Outros exemplos: *refazer*, *recomeçar*, *renascer*, *reanimar*.

- Que palavra da última fala sintetiza o tema da tirinha? Como ela é representada pelos elementos não verbais dos quadrinhos?
- Foram empregadas três palavras cognatas. Que processo de formação deu origem a *desconstruir* e *reconstruir*? 2b. A derivação prefixal.
- Qual sentido é expresso pelo prefixo **re-** na palavra *reconstruir*? Cite mais três palavras em que tenha o mesmo valor.
- O prefixo **des-** pode ter o sentido de “ação contrária” ou de “negação”. Qual é seu valor em *desconstruir*? Esse sentido também está presente em *deslealdade* ou *desenterrar*?

2d. É de “ação contrária” (desfazer o que foi construído). O mesmo sentido está presente em *desenterrar*.

3f. Para imitar Calvin e sugerir que incomoda tanto quanto os insetos, Haroldo refere-se a ele usando um diminutivo e, em contraste, inclui duas palavras (*hiperativo* e *reclamão*) que indicam características negativas em excesso no garoto.

3. Leia uma tirinha com os personagens Calvin e Haroldo.



3a. Primeiro e segundo quadro: irritação; terceiro quadro: surpresa; quarto quadro: raiva. WATTERSON, Bill. *Calvin & Haroldo*. [2015]. 1 tirinha.

- Quais sentimentos as expressões faciais de Calvin indicam?
- Qual é a função da fala do segundo quadrinho em relação à do primeiro? 3b. É uma explicação, uma justificativa.
- No contexto da fala de Calvin, que valor têm os sufixos **-inho** e **-zinho** em *agudinho* e *tamanhozinho*? 3c. Valor pejorativo, que indica desprezo.
- Qual é o prefixo presente em *hiperativo*? O que ele significa?
- O que significa *reclamão*? 3e. *Reclamão* é alguém que reclama muito.
- Haroldo, em sua fala, usa um contraste. Explique como esse efeito foi criado, observando as respostas dos três últimos itens.

3d. O prefixo é **hiper-** e significa “em excesso”.

4. Leia um poema em prosa de Manoel de Barros.

### VII

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu **Preceptor**, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

– Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...

As imitações de sons são **onomatopeias**, e algumas delas acabaram originando palavras da língua, como *zunem*, presente na tira, *miao* e *pingue-pongue*.



### Biblioteca cultural

Conheça, no site da revista digital **Bula**, os dez melhores poemas de Manoel de Barros eleitos pelos leitores da revista.

**Preceptor**: mestre, professor.

E se riu.  
 Você não é **de bugre**? – ele continuou.  
 Que sim, eu respondi.  
 Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –  
 Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os **ariticuns** maduros.  
 Há que apenas saber errar bem o seu idioma.  
 Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 319-320.

a) Leia parte do verbete *escaleno*, apresentado em um dicionário.

**escaleno** (es.ca.le.no) a. 1. **Geom.** Diz-se do triângulo que tem todos os ângulos e lados desiguais.

ESCALENO. In: AULETE Digital. Rio de Janeiro: Lexikon. Disponível em: <https://aulete.com.br/escaleno>. Acesso em: 9 maio 2022.

No poema, o termo é empregado no sentido denotativo ou conotativo? Por quê?

- b) A palavra *limpamento* não é usada com frequência. Qual termo cognato e sinônimo é mais empregado? **4b. Limpeza.**
- c) O sufixo **-mento** forma substantivos derivados de verbos. Use-o para formar palavras a partir dos verbos *estacionar*, *ferir* e *acampar*.
- d) Sem repetir as palavras do poema, explique qual era o “gosto esquisito” do eu lírico. **4d. O eu lírico não gostava de frases bonitas; preferia as que pareciam estar erradas.**
- e) Na palavra *desvio*, pode-se reconhecer o prefixo **des-**, que tem o sentido de “afastamento”, e o termo *via*. Copie o trecho do poema que expressa uma ideia semelhante a “desvio”. **4e. O trecho “não anda em estradas”.**
- f) Por que a ideia de “pegar por desvios” é uma metáfora para a forma como o poeta escreve?
- g) O Padre Ezequiel ensinou ao menino a “agramática”. O que significa essa palavra? **4g. Significa “fora da gramática”, “diferente da gramática”.**
- h) Explique o conselho dado pelo padre ao dizer que é preciso “saber errar bem o seu idioma”.
- 5.** Ao estudar a origem e a história das palavras da língua portuguesa, observa-se que muitas delas são formadas a partir de radicais e afixos do grego e do latim.
- a) Identifique o radical comum às palavras a seguir. **5a. O radical é *cicl-*.**  
 ciclovía      bicicleta      triciclo      ciclone
- b) Explique o significado de cada palavra e identifique o sentido comum a todas elas, definido pelo radical.

**5b.** As palavras remetem ao movimento circular. Bicicleta e triciclo são veículos com rodas, duas ou três, respectivamente; ciclovía é o espaço criado para circulação de bicicletas; ciclone é um fenômeno em que o vento se desloca de modo circular.

**De bugre:** descendente de indígenas; aquele que é íntimo do mato.

**Ariticuns:** frutos nativos do cerrado. A grafia registrada nos dicionários é *araticum*.

**4a.** No sentido conotativo, porque não se refere a um tipo de triângulo; sugere a ideia de alguém que é “imperfeito” por não seguir padrões estabelecidos.

**4c.** *Estacionamento; ferimento; acampamento.*

**4f.** “Pegar por desvios” significa seguir caminhos novos, e o poeta busca usar a língua de maneira inusitada, afastando-se das construções comuns.

**4h.** O padre não está valorizando o erro, cometido por desleixo ou desconhecimento, mas a busca de formas novas e expressivas dentro das possibilidades do idioma.

### Lembra?

**Metáfora** é o emprego expressivo, não usual, de uma palavra, com base em uma semelhança entre termos.

### A língua nas ruas

Você já reparou que, às vezes, palavras de outras línguas aparecem nas comunicações em português? *Bullying* e *outdoor* são exemplos de **estrangeirismo**, outro processo de formação de palavras. Anote os estrangeirismos que ler ou ouvir durante o período que o professor vai estipular.

A língua nas ruas. Ver comentário nas **Orientações didáticas.**

## Orientações didáticas

**A língua nas ruas** – Determine uma data para que os estudantes compartilhem os estrangeirismos que anotaram. Eis alguns exemplos frequentes: *delivery*, *best-seller*, *shopping*, *sale*, *bike*, *selfie*, *site* e *mouse*. Explique a eles que termos estrangeiros podem ser usados para atender a uma necessidade da língua ou para satisfazer o estilo do falante. Mostre que muitas palavras do português foram emprestadas de outras línguas e passaram por um processo de adaptação, como ocorreu com *futebol* e *suéter*, originados do inglês *football* e *sweater*, e *abajur*, do francês *abat-jour*.

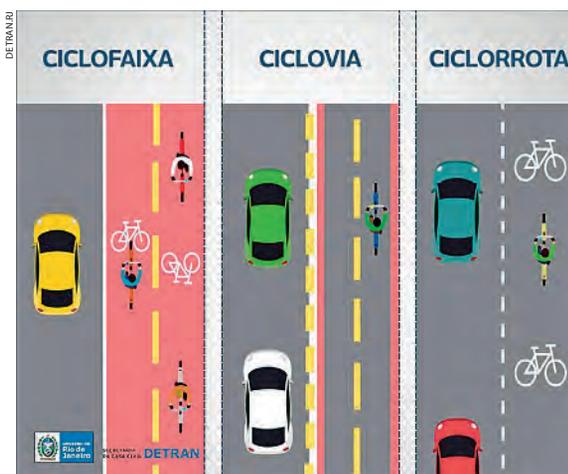
**Questão 5b** – Explique que o radical *cicl-* deriva do grego *kyklos*, que no latim é *cyclus* (que se refere a coisas redondas ou algo disposto em círculo). Solicite aos estudantes que lembrem outras palavras formadas com o mesmo radical, como *cíclico* ou *ciclicamente*. A palavra *ciclo* também está relacionada à ideia de período ou duração em muitas expressões usadas no dia a dia, como *ciclo lunar*, *ciclo de chuvas*, *ciclo econômico* etc.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Os ciclistas podem contar com ciclofaixas, ciclovias e ciclorrotas. A ciclofaixa é uma faixa separada para a circulação de bicicletas e sinalizada com pintura de solo; a ciclovia é usada exclusivamente por bicicletas e é separada fisicamente das demais vias; a ciclorrota é uma “sugestão” de via para uso dos ciclistas, compartilhada com os veículos motorizados. É importante que existam opções para os ciclistas como forma de estimular a troca dos carros por meios não poluentes. Peça a alguns estudantes que leiam os parágrafos produzidos e, ao final de cada leitura, avalie a maneira como foi explorada a relação entre as imagens e os diferentes tipos de faixa de ciclista. Observe, em particular, como cada estudante manifesta seu posicionamento em relação a ações que favoreçam o uso de bicicleta. Retome com os estudantes as reflexões realizadas na seção **Se eu quiser aprender mais** sobre os recursos que podem ser usados na descrição. Se for possível, recolha os textos para avaliação e levantamento de aspectos de análise ou de escrita que precisam ser abordados ou revisitados por seu curso.

**Questão 6** – Ajude os estudantes a generalizar a partir das atividades com o prefixo **anti-**. Nas palavras derivadas, emprega-se hífen quando o primeiro elemento termina pela mesma vogal que inicia o segundo (*auto-observação*, *anti-idade*, mas *anteontem*, *super-povoada*, *semicírculo*), e quando o segundo é iniciado por **h** (*pré-história*, *super-homem* etc.). Neste momento, não é necessário tratar das exceções nem dar excessivo destaque a esse conteúdo. Entendemos que os estudantes estarão mais sensibilizados para o processo de formação de palavras e poderão sanar suas dúvidas perguntando a você ou consultando dicionários e gramáticas. Aos poucos, a grafia correta será internalizada.

c) Leia este esquema ilustrado.



Esquema feito pelo Detran-RJ em 2016 para explicar como funcionam as vias de circulação de bicicletas.

Qual é o objetivo do texto?

d) Observe a formação das palavras: ciclofaixa – ciclo + faixa; ciclovia – ciclo + via; ciclorrota – ciclo + rota.

O que justifica a escrita de ciclorrota com **rr**?

### Desafio da linguagem

Agora, redija um parágrafo, transformando o esquema em texto verbal. Explore a relação entre as imagens e os títulos que diferenciam os tipos de faixa para trânsito de ciclistas.

- Inicie apresentando os tipos de faixa.
- Descreva características e funções de cada uma.
- Para finalizar, faça um comentário sobre a importância de ações para incentivar o uso de bicicletas como meio de transporte.

6. Leia estes títulos de notícia e preste atenção às palavras com o prefixo **anti-**.

### Defesas **antiaéreas** da Síria abatem mísseis, diz televisão estatal

**O Estado de S. Paulo.** São Paulo, 16 abr. 2018. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,defesas-antiaereas-da-siria-abatem-misseis-diz-televisao-estatal,70002271141>. Acesso em: 16 mar. 2022.

### Polícia da África do Sul dispersa protesto violento **anti-imigrantes**

**O Globo.** Rio de Janeiro, 24 fev. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/policia-da-africa-do-sul-dispersa-protesto-violento-anti-imigrantes-20977983#ixzz5DrMwytRN>. Acesso em: 16 mar. 2022.

## "A tradição do romance mundial está no **anti-herói**"

CBN. 25 dez. 2017. Disponível em: <https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/147739/tradicao-do-romance-mundial-esta-no-anti-heroi.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FOTOS: IRBYN MACKENZIE/  
SHUTTERSTOCK

## Usar sabonete **antibacteriano** todos os dias tira proteção natural da pele?

UOL Viva Bem. 10 out. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/10/10/sabonete-antibacteriano-tira-protecao-da-pele-e-favorece-infeccoes.htm>. Acesso em: 9 maio 2022.

## Deosp divulga imagens de ação **antissequestro**

O Tempo. Belo Horizonte, 4 jul. 2013. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/tempo-tv/deosp-divulga-imagens-de-a%C3%A7%C3%A3o-antissequestro-1.675844>. Acesso em: 16 mar. 2022.

## Campanha **antirruído** ganha prêmio

Jornal Zona Sul. São Paulo, 12 out. 2017. Disponível em: <https://jornalzonasul.com.br/campanha-antirruido-ganha-premio/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

- a) Que sentido tem o prefixo **anti-** nas palavras destacadas nesses títulos? **6a. O sentido de "contra".**
- b) Explique o significado dessas palavras formadas com o prefixo **anti-**.
- c) Nos dois primeiros títulos, as palavras formadas por **anti-** são *antiaéreas* e *anti-imigrantes*. Compare-as com as palavras a seguir.
- |              |               |
|--------------|---------------|
| micro-ondas  | contra-ataque |
| extraescolar | extraoficial  |
- O que se conclui em relação ao uso do hífen nessas palavras? Para responder, observe as vogais destacadas.
- d) Observe o emprego do hífen na palavra *anti-herói*, no terceiro título. Anote outras palavras iniciadas por **anti-** seguido por **h**. Escreva a regra.
- e) Nas palavras destacadas nos três últimos títulos – *antibacteriano*, *antissequestro* e *antirruído* –, observe que o prefixo **anti-** aparece antes de radicais iniciados por consoante e não há o emprego de hífen. Que modificação deve ser feita nos vocábulos cujo segundo elemento começa com **r** ou **s** quando não há hífen? Por quê?
- 6e. A duplicação da consoante, para preservar seu som.**

**6b. Antiaéreas:** que protege de ataques aéreos; **anti-imigrantes:** que repudiam pessoas vindas de outros países; **anti-herói:** que tem comportamento contrário ao de um herói; **antibacteriano:** que elimina bactérias ou evita o desenvolvimento delas; **antissequestro:** que é usado para evitar raptos e seqüestros; **antirruído:** que anula ou diminui ruídos.

### É lógico!

Para responder aos itens dessa questão, você observa padrões, isto é, uma repetição que pode ser prevista.

**6c. Conclui-se que o hífen é usado em palavras cujo primeiro elemento termina com a mesma vogal que inicia o segundo elemento.**

**6d. Sugestão: Anti-horário, anti-higiênico, anti-histórico.** Usa-se hífen em compostos com o prefixo **anti-** e palavras iniciadas por **h**.

257

## Meu relato de viagem na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 5 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP07, EF69LP08, EF69LP51 e EF67LP36.

### Orientações didáticas

O gênero **relato de viagem** prevê a retomada de uma experiência real, por isso o ideal é que os estudantes produzam seus textos com base em experiências efetivamente vividas. Incentive-os a isso. Não obstante, sabemos que alguns estudantes ainda não tiveram a oportunidade de viajar. Dessa forma, preferimos incluir informações que permitam a realização da atividade (pensando em não os excluir). A turma pode ampliar os dados, fazendo uma pesquisa prévia sobre o lugar escolhido.

Caso não seja possível utilizar o *blog*, as produções poderão compor uma coletânea que ficará disponível na biblioteca da escola. Veja orientações sobre a coletânea em papel em **Reescrevendo meu relato de viagem** e **Incluindo meu relato de viagem no blog**.

## Meu relato de viagem NA PRÁTICA

Você vai escrever um relato que ficará disponível no *blog* da turma. Nele, vai contar uma viagem interessante, oferecendo informações que revelem suas descobertas a respeito de outro modo de viver.

Caso prefira, pode produzir um relato de viagem ficcional. Nesse caso, você usará apenas a estrutura do gênero, pois seu texto terá outro contexto de produção e outro objetivo. As imagens a seguir deverão servir de estímulo para a produção de seu texto. Escolha uma delas e imagine-se no lugar representado. Os relatos vão compor uma coletânea formada por duas partes. Na primeira, entram os relatos reais, com o título “Quando eu estive lá”; na segunda, aparecem os relatos ficcionais, com o título “Imagine que eu estive lá”. O título geral é “Nossa viagem”. Seu texto deve ter, no máximo, 60 linhas.



Fervedouro Bela Vista, no Parque Estadual do Jalapão, localizado em Mateiros, no Tocantins. Os fervedouros são piscinas naturais, de água morna e cristalina, com fundo de areia fina e branquíssima. Neles, é impossível afundar porque a pressão da água lança o corpo de volta para a superfície. Foto de 2018.



São Paulo tem uma população estimada de 13 milhões de pessoas. É uma das cidades mais globalizadas do planeta. Nela, juntam-se brasileiros de outras partes do país e imigrantes do mundo todo, além de muitos turistas, interessados em eventos culturais e gastronomia variada, entre outros atrativos. Foto de 2017.



Treze Tílias, no oeste de Santa Catarina, guarda fortes marcas da cultura austríaca. Suas casas ostentam sacadas, floreiras e entalhes em madeira. Em outubro, mês de aniversário da cidade, há desfiles e apresentações de danças folclóricas e bandas que guardam as tradições. Foto de 2016.



A praia de Galinhos, no Rio Grande do Norte, só pode ser acessada por barco e caminhada ou por veículos 4x4, pelas dunas. A região carece de infraestrutura, mas compensa pela beleza natural. No meio da vegetação desponta uma imensa montanha que parece coberta de neve, mas é uma parede de sal, extraído do mar dessa praia. Foto de 2014.

## MOMENTO DE PRODUZIR

### Planejando meu relato de viagem

Comece seu relato fazendo um bom planejamento. Anote os dados que você vai usar para escrever o texto.

#### Da teoria para a...

Os relatos de viagem apresentam **informações reais**, experiências efetivamente vividas pelo viajante.

Grande parte dos relatos de viagem é elaborada por um viajante que **observa** a cultura do local visitado e **conversa** com os residentes.

Nos relatos de viagem, deve haver a intenção de **informar**, mas também de **explicar ideias**, de **apresentar opiniões** e de **revelar impressões e sentimentos** sobre o local visitado.

Os relatos de viagem costumam apresentar **diferenças culturais**, porque o viajante entra em contato com uma realidade diferente da dele.

O relato de viagem deve ter uma **narrativa atraente**, que desperte a curiosidade e a imaginação do leitor.

#### ... prática

Nesta produção, você deverá se colocar como um viajante e apresentar informações reais sobre o lugar visitado. Caso tenha optado por imaginar essa experiência, cuide para que fatos, personagens e falas sejam verossímeis.

Inclua vários dados sobre o lugar escolhido: informações interessantes, aspectos particulares da aparência do lugar, de sua culinária, dos costumes etc. Se for o caso, pesquise.

Escolha uma situação para contar: o período que passou na casa de um amigo, a ida a um estabelecimento comercial, o deslocamento em um meio de transporte etc. Pense no conhecimento que adquiriu e nas experiências que teve.

O que faz com que o local visitado seja diferente da realidade conhecida por seus colegas, os leitores de seu relato?

Procure usar algumas técnicas dos textos literários. Crie falas e faça descrições que despertem os sentidos (cheiros, cores, temperaturas etc.).

### Elaborando meu relato de viagem

- 1 Faça um parágrafo com a apresentação inicial de algum aspecto bem interessante do lugar escolhido.
- 2 Desenvolva o assunto, misturando informações sobre sua estada e dados sobre o lugar.
- 3 Mostre como você entrou em contato com determinadas informações a respeito desse lugar. Por exemplo, para saber sobre a alimentação local, você perguntou a alguém, observou as pessoas se alimentando, foi convidado a experimentar algum prato?

- 4 Procure maneiras de tornar seu texto mais interessante, incluindo trechos de falas, fazendo descrições detalhadas, simulando uma conversa com o leitor, entre outros recursos.
- 5 Na organização de seu texto, observe com atenção as conjunções que você escolherá para acrescentar informações (*e, nem, não só... como também* etc.) ou criar contrastes (*mas, porém, todavia, no entanto, contudo* etc.). Lembre-se das reflexões sobre as relações de adição e oposição estudadas anteriormente.
- 6 Finalize o texto apresentando alguma diferença cultural marcante entre sua realidade e a que conheceu durante a viagem.
- 7 Crie um título que desperte o interesse do leitor e que seja coerente com seu relato de viagem.
- 8 Lembre-se de que o relato de viagem não é um texto excessivamente formal, já que traz experiências pessoais.

### Revisando meu relato de viagem

A revisão da produção é uma etapa importante, que evidencia um comprometimento com a qualidade do material criado.

Ao finalizar a primeira versão de seu texto, releia para verificar se ele está adequado à proposta de produção: características do gênero, tema, linguagem, número máximo de linhas etc.

Verifique também se as ideias estão bem organizadas e articuladas. Além de relações de adição e oposição, você pode se valer de:

- relações de finalidade – *Viajei de ônibus para economizar.*
- consequência – *Chegamos tão tarde que o restaurante já tinha fechado.*
- comparação – *Aquela cidade era tão ensolarada quanto a minha.*

Outras relações também podem ser exploradas.

Verifique, por fim, se sua letra está legível e se não há rasuras dificultando a leitura do texto.

#### MOMENTO DE AVALIAR

O relato será avaliado em grupos de quatro estudantes. Leia seu texto para os três colegas de seu grupo. Eles devem indicar quais dos itens do quadro a seguir foram bem realizados por você e explicar por que os demais não foram. Após todas as leituras e comentários, troquem os textos entre vocês e façam anotações a lápis para indicar falhas de ortografia, de pontuação e de concordância, repetição evitável de palavras etc.

260



A	O relato de viagem apresenta informações reais sobre o lugar visitado?
B	O relato de viagem inclui fatos que envolvem seu produtor?
C	O texto apresenta as impressões e as opiniões de seu produtor?
D	Estão claras as diferenças entre a cultura do produtor do relato e a do local visitado?
E	Existe coerência entre os dados apresentados?
F	O relato é interessante e o leitor é estimulado a conhecer as experiências do viajante?
G	O título é coerente com o conteúdo do relato?
H	A leitura do texto é fluente, sem palavras ilegíveis e trechos rasurados?

### Reescrevendo meu relato de viagem

- 1 Considere os comentários do grupo e faça alterações no texto com a finalidade de corrigir falhas ou aprimorar determinados trechos.
- 2 Verifique as correções relativas à linguagem e procure o professor para sanar dúvidas, se necessário.
- 3 Escreva a nova versão do relato no computador e capriche no *layout*. Para isso, defina se o texto será organizado em colunas ou não, a forma de destaque do título, a inclusão de alguma fotografia com legenda etc.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Incluindo meu relato de viagem no *blog*

- 1 Os textos digitados devem ser enviados a um grupo de estudantes que organizará os arquivos.
- 2 Uma dupla de estudantes deverá escrever um texto de apresentação da coletânea. Ele ficará na página inicial do *blog* e deve ser acompanhado por uma imagem que chame a atenção para o conteúdo da postagem e seja coerente com ela: mapa, montagem com objetos ligados à ideia de viagem (malas, mochilas etc.) ou outra solução.
- 3 Outra dupla preparará uma lista com os títulos dos textos e os nomes dos autores, os quais funcionarão como *links* para os vários textos. Também deverá haver um *link* entre essa lista e o *post*.

### Orientações didáticas

**Reescrevendo meu relato de viagem** – Caso tenha optado pela coletânea em papel, combine com os estudantes a produção das páginas. Definam, coletivamente, o tipo de papel a ser usado (folha de fichário, sulfite etc.) e se o texto deverá ser digitado ou manuscrito. Eles devem definir o *layout*, como orienta o item 3.

**Incluindo meu relato de viagem no *blog*** – Caso tenha optado pela coletânea em papel, oriente a turma da seguinte maneira:

1. Forme uma comissão para montar a coletânea.
2. Uma dupla de estudantes deverá escrever um texto de abertura para explicar a produção.
3. Um terceiro estudante preparará um sumário com os títulos dos textos e os nomes dos autores.
4. Outro estudante deve providenciar a capa, que pode ser composta de mapas, colagem de fotos dos lugares, montagem com objetos ligados à ideia de viagem (mala, mapa etc.) ou outra solução.
5. O material deve ser colado ou grampeado e ficará disponível na biblioteca da escola ou em outro lugar de acesso público.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 3 e 5.

Habilidades: EF69LP21 e EF69LP46.

### Orientações didáticas

Esta seção aborda a fotografia documental em diálogo com o gênero textual explorado no capítulo: o **relato de viagem**. As duas primeiras fotografias dialogam com as **Leituras 1 e 2** na medida em que retratam cenas observadas e situações vivenciadas durante uma viagem a um país estrangeiro, como se realizassem um testemunho relacionado a essas vivências; as duas últimas mostram o registro de quem está familiarizado com o local.

A análise detalhada de imagens dá continuidade ao trabalho iniciado em **E se a gente... conhecesse lugares muito legais?** Sugerimos que a atividade seja feita coletivamente para que todos possam aproveitar detalhes de observação que devem surgir a partir dos vários olhares. Se for possível, convide o professor de Arte para realizar uma atividade interdisciplinar. Ele poderá contribuir com seu conhecimento técnico para a análise formal do material apresentado na seção.

## Textos em CONVERSA

Embora mantenha pontos de contato com o fotojornalismo – em que o fotógrafo registra, com seu equipamento, de forma objetiva, uma imagem relacionada a um fato de interesse público –, na fotografia documental o fotógrafo faz um registro pessoal do que vê, de modo a fornecer uma interpretação artística e particular da realidade.

O estadunidense Steve McCurry escolheu a Índia para produzir uma série de fotografias documentais. Segundo ele, seu trabalho procura obter imagens que tenham algum sentido próprio. Veja duas das fotografias produzidas por ele e leia as legendas.



Trem no estado de Bengala Ocidental, na Índia, com bicicletas penduradas do lado de fora. Foto de 1983.



Alfaiate carregando sua máquina de costura pelas águas das monções, Porbandar, Gujarat. Foto de 1984.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que as fotografias registram situações do cotidiano que não se referem a um fato a ser noticiado; tratam de algo que chama a atenção do fotógrafo por não ser familiar a ele, ser inusitado ao olhar estrangeiro.

2a. Os trilhos, as janelas padronizadas e os números anotados nos vagões.



### Biblioteca cultural

Steve McCurry é famoso pela fotografia batizada de “Menina afegã”, que foi capa da revista **National Geographic**, na edição de junho de 1985. Acesse o *site* do fotógrafo para conhecer este e outros registros fotográficos realizados em países como África do Sul, Afeganistão, Itália e Portugal.

1. As duas fotografias são parte do livro **Índia** e demonstram um olhar pessoal do fotógrafo Steve McCurry em relação ao país. Por que elas são um registro subjetivo?
2. Observe, atentamente, a primeira fotografia.
  - a) Quais elementos evidenciam que as pessoas estão em um trem?
  - b) Um dos elementos estéticos interessantes da imagem são as janelas. Com o que elas se parecem nessa composição? Por que produzem um efeito interessante?
3. Observe a segunda fotografia, que registra as águas das monções. As monções são um fenômeno atmosférico que provoca chuva intensa em determinado período do ano.
  - a) Você nota forte contraste entre as cores? Que efeito de sentido o uso das cores provoca?
  - b) Observe o enquadramento. O fotógrafo procurou captar apenas o homem, sem mostrar o cenário ao redor. Que efeito essa escolha produz?
  - c) Na sua opinião, o fotógrafo está, por meio da fotografia, fazendo uma crítica, uma denúncia? Por quê?
4. Leia um comentário do fotógrafo Steve McCurry sobre seu trabalho.

Eu quero contar histórias através das minhas fotos. Eu tenho trabalhado em todo o mundo nos últimos trinta anos documentando momentos cruciais em países como Afeganistão, Líbano, Camboja, Índia e Tibet. Eu também fico fascinado com as culturas *anuladas* e como a modernidade e a globalização estão se espalhando aos quatro cantos do planeta.

STEVE McCurry. **Olhavê**, São Paulo, 9 maio 2010. Disponível em: <https://olhave.com.br/2010/05/steve-mccurry/>. Acesso em: 4 jul. 2022.

- a) Explique as ideias do fotógrafo com suas palavras.
  - b) Que relação você estabeleceria entre o comentário do fotógrafo e o que percebeu em suas fotografias?
- 4b. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.
5. De que modo esse trabalho fotográfico se aproxima dos relatos de viagem que você leu neste capítulo?
5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2b. Espera-se que os estudantes observem que as janelas se parecem com as molduras (ou limites) de quadros ou retratos. Em duas delas, as pessoas estão enquadradas; nas outras duas, estão “escapando”, como se fosse um efeito especial.

3a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que não há contraste. Predominam cores próximas: tons de marrom e cinza. Desse modo, os elementos da imagem – homem, máquina de costura e água – parecem não se distinguir.

3b. Toda a atenção do olhar é colocada no homem e na água, reforçando a ideia de que seu deslocamento se dá no limite do que é possível; os outros elementos do contexto não são relevantes.

3c. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

4a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes tenham do interesse do fotógrafo por culturas “anuladas”, ou seja, que não costumam ser retratadas pela mídia, e pela influência da globalização. Eles podem mencionar também o objetivo dele, que é o de contar histórias por meio de seu trabalho.

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Retome com os estudantes o conceito de fotografia documental: trata-se de uma linguagem artística em que o fotógrafo expressa um tipo de testemunho relativo a determinada realidade social, por isso a imagem captada é subjetiva, resultado de um olhar pessoal.

**Questão 3b** – Ajude os estudantes a perceber que o efeito seria diferente se observássemos outras pessoas próximas do homem também se deslocando na água.

**Questão 3c** – Os estudantes podem fazer leituras diferentes. De um lado, podem sugerir que a foto destaca a pobreza, como sugere a condição do instrumento de trabalho do alfaiate e a ausência de um modo adequado de deslocamento. Nesse sentido, a foto teria uma intenção crítica. Por outro lado, podem apontar que o rosto do alfaiate expressa tranquilidade, assim a foto estaria revelando um aspecto do cotidiano com o qual os moradores da região estariam acostumados.

**Questão 4b** – Estimule os estudantes a falar sobre suas hipóteses acerca do trabalho de McCurry: é um trabalho solitário? É interessante? É perigoso? Tem uma função social? É o trabalho de um artista ou de um jornalista? Algum dos estudantes gostaria de ter um trabalho semelhante?

**Questão 5** – Estimule os estudantes a tecerem comparações entre as fotografias e os textos de **Leitura 1** e **Leitura 2**. Provavelmente, apontarão que os relatos de viagem, assim como as fotografias, retratam cenas observadas e situações vividas durante uma viagem a um país estrangeiro, figurando como um testemunho. Em particular, as fotografias e a **Leitura 1** retratam situações típicas da Índia e revelam uma visão pessoal de seus autores sobre o país.

## Orientações didáticas

**Questão 6** – Comente com os estudantes que os fotógrafos brasileiros são da periferia da cidade de Fortaleza. Gustavo Costa é estudante de Geografia e membro do Movimento Negro periférico e Joyce S. Vidal é graduada em Audiovisual e Novas Mídias e seu trabalho tem como foco questões voltadas para o povo negro e a mulher negra, em especial.

Se achar conveniente, comente com os estudantes que, muitas vezes, a realidade social das comunidades mais pobres é registrada por artistas que não fazem parte dela. A mostra inverte isso ao permitir que o próprio morador registre sua relação com o lugar. Assim, torna os moradores de periferia – “os periféricos” – protagonistas, na medida em que valoriza seu olhar em relação à comunidade em que vivem.

**Questão 9** – As respostas da turma vão depender do local em que moram e do maior ou menor contato com o ativismo e com discursos que denunciam o preconceito em relação à periferia. Além de acolher os comentários sobre a qualidade das imagens ou o interesse pelo que é representado, ajude os estudantes a perceber que esse tipo de fotografia provoca a reflexão das pessoas. Ao mostrar a periferia, as fotos chamam atenção para a existência, a despeito das dificuldades enfrentadas pelos moradores, de riqueza cultural e de beleza, muitas vezes ignoradas pelas pessoas que moram no centro. Ajudam, assim, a combater preconceitos.

Diferentemente das imagens anteriores, as que seguem são registros realizados por fotógrafos brasileiros nascidos e criados em territórios periféricos e que usam a fotografia para narrar a própria história. Veja.



6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a mostra reúne fotos sobre a periferia produzidas por pessoas que a conhecem bem.

7a. Elas não estão no centro da fotografia; estão quase ocultas. O destaque está nos produtos à venda, cujo arranjo chama a atenção pela harmonia entre as cores, pelas texturas variadas, pelos elementos sobrepostos etc.

Feira Messejana, em Fortaleza, Ceará, 2012. Foto de Gustavo Costa.



7b. As pessoas ajudam quem vê a foto a compreender o contexto (uma feira). A presença delas evidencia que o elemento estético que chama a atenção (os produtos pendurados) faz parte do universo cotidiano, ou seja, não foi produzido com a intenção de ser fotografado.

Crianças brincando no bairro Carlito Pamplona, em Fortaleza, Ceará, 2018. Foto de Joyce S. Vidal.

6. As imagens fazem parte da mostra denominada “A periferia narrada pelos periféricos”. Pelo título, qual parece ser a finalidade da exposição fotográfica?
7. Observe a fotografia produzida por Gustavo Costa.
  - a) As pessoas não são o elemento central da composição. Explique por quê.
  - b) Embora não sejam o elemento central da composição, as pessoas são fundamentais para o efeito que se quer produzir. Explique essa ideia.
8. Observe, agora, a fotografia produzida por Joyce S. Vidal. O olhar da fotógrafa captou a beleza em uma cena cotidiana. Na sua opinião, o que produz o efeito do belo nessa fotografia?
9. Para você, mostras como essa são interessantes? Explique sua resposta.
10. Considerando o contexto de produção, que diferenças você vê entre as imagens feitas pelo fotógrafo estadunidense e as feitas pelos brasileiros?

8. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, os reflexos na água, que cobrem o chão de várias cores e o efeito do alambrado, que se assemelha ao de um filtro.

9. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

264 10. Sugestão: As fotografias do estadunidense estão associadas ao relato de viagem, mostrando situações que, diante do olhar estrangeiro, parecem inusitadas, ao passo que as fotografias dos brasileiros revelam as sutilezas de um cotidiano que passariam despercebidas ao olhar do espectador.

## Fora da caixa

### Divulgando minha região

Neste capítulo, estudamos textos que fornecem registros sobre diferentes espaços físicos e sociais, como os relatos de viagem e as fotografias. Agora, vocês vão criar uma campanha publicitária relacionada com a área do turismo.

#### Etapa 1 Refletindo sobre o turismo

O texto a seguir levanta uma reflexão sobre o efeito do turismo em uma comunidade.

#### Desenvolvimento regional através do turismo: geração de emprego e renda

O turismo está em pauta nas principais discussões que giram em torno dos caminhos tomados pela sociedade atualmente. Registra-se o crescimento do número de viajantes por todos os lugares do mundo e dos benefícios econômicos e sociais gerados por essa movimentação de pessoas. A disponibilidade de novas rotas aéreas, facilidades na compra de passagens, informações sobre os destinos disponíveis no mercado, as diversas propostas de entretenimento, entre outros, estão entre os responsáveis pelo aumento do número de deslocamentos motivados por lazer e turismo. Economistas, políticos e gestores dos setores vinculados ao turismo se dedicam a direcionar seu foco de atuação e investimento em áreas que têm ligação com a atividade turística.

Assim, o turismo consolida-se como atividade geradora de emprego, renda e desenvolvimento econômico, principalmente em países que apostaram nesse ramo de atividade e realizaram investimentos de todas as ordens – capacitações profissionais, revitalizações tanto de áreas públicas quanto privadas, além da oferta de novos serviços e produtos turísticos direcionados a todas as faixas etárias e para todos os gostos da população.

ASHTON, Mary Sandra Guerra; FAGUNDES, Camila. Desenvolvimento regional através do turismo: geração de emprego e renda. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 2010, Caxias do Sul. Disponível em: [https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/desen\\_regional.pdf](https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/desen_regional.pdf). Acesso em: 25 mar. 2022.

1. O artigo apresenta um ponto de vista positivo em relação ao turismo. Qual é a tese defendida pelas autoras?
2. Leia as afirmações a seguir e procure se lembrar de exemplos que as comprovem ou que as refutem. Faça anotações para compartilhar, posteriormente, com os colegas de turma.
  - I. O turismo pode contribuir para a preservação do meio ambiente.
  - II. O turismo pode contribuir para a preservação da história da região.
  - III. O turismo pode contribuir para a melhoria da infraestrutura local.

1. O artigo defende a tese de que o turismo gera desenvolvimento econômico, o que traz benefícios para a comunidade.

2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Etapa 2 Pesquisando informações

Nesta etapa do trabalho, vocês, em grupos, deverão pesquisar sobre o turismo na região em que moram. O instrumento para obter as informações é a entrevista: vocês devem conversar com alguém que trabalhe na área.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP09, EF69LP39, EF67LP13 e EF67LP20.

### Orientações didáticas

A atividade foi planejada com o objetivo de estimular a reflexão sobre aspectos particulares da região em que moram os estudantes.

É composta de uma discussão inicial, que levanta conhecimento de mundo e provoca reflexão por meio de exemplos; de uma entrevista antecedida por planejamento autônomo; e de uma campanha publicitária. Habilidades desenvolvidas ao longo do ano – análise de peças publicitárias, elaboração de roteiro de entrevista, adequação da interação, entre outros – são retomadas e consolidadas.

**Etapa 1** – Para introduzir a reflexão, seria interessante fazer um levantamento dos conhecimentos e das vivências dos estudantes em relação ao turismo. Comente que o turismo explorado comercialmente é uma atividade relativamente nova, mas que tem se intensificado nas últimas décadas, pelas facilidades advindas da criação de meios de transporte cada vez mais rápidos e eficientes. No século XXI, já existe até o turismo espacial. Levante questões como: o que leva as pessoas a buscar cada vez mais as viagens como opção de lazer? Que tipo de sentimento as move? Que lugares você já conheceu ou gostaria de conhecer como turista?

**Questão 2** – Essa é uma oportunidade de incentivar os estudantes a manifestar seu conhecimento de mundo.

Para comprovar as afirmações, é possível mencionar que algumas prefeituras passam a se preocupar com evitar que o esgoto chegue às praias ou com fazer a limpeza da orla, o que favorece o meio ambiente; que são criados museus, o que significa esforço para obter e estudar o material que testemunha a história da região; que serviços são melhorados (caixas eletrônicos, horários ampliados de farmácias etc.) para atender o fluxo de turistas, com benefício para os moradores.

Continua

#### Continuação

Para problematizar as afirmações, os estudantes podem falar dos impactos no modo de vida da população local, como o encarecimento de produtos e serviços, a lotação de praias, a maior quantidade de lixo, entre outros aspectos. Sugerimos que a atividade seja realizada primeiramente em duplas para que a interlocução ajude os estudantes a pensar em exemplos. Após esse primeiro momento, é importante que essas informações sejam compartilhadas para que os estudantes se preparem para a exploração delas na campanha publicitária que realizarão.

**Etapas 2 e 3** – Essas etapas serão feitas em grupo. Sugerimos que, no caso de turmas grandes, com mais de 45 estudantes, estes se organizem em grupos maiores de modo a viabilizar os momentos de compartilhamento de informações.

## Orientações didáticas

Enfatizamos que o parecer CNE/CEB nº 15/2000 afirma que “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”. Guiamo-nos por essa orientação oficial para selecionar os textos deste capítulo.

**Etapa 2** – Nessa etapa, os estudantes devem montar uma lista de ações a serem executadas para que possam fazer uma entrevista voltada ao levantamento de informações, ou seja, uma entrevista com fins de pesquisa. Eles devem se apoiar, principalmente, na experiência que tiveram no Capítulo 3, quando entrevistaram um adulto para saber como era a escola no século passado. A lista de ações deve contemplar o processo de seleção do entrevistado, contatos iniciais, agendamento, elaboração de roteiro e registro.

O objetivo da atividade, em diálogo com o pensamento computacional, é desenvolver e/ou tornar consciente a percepção de que a resolução de problemas pressupõe sua decomposição, ou seja, a divisão em partes menores, que podem ser resolvidas progressivamente ou, em alguns casos, simultaneamente com o devido planejamento. A elaboração de uma lista finita de instruções ou ações corresponde à produção de um algoritmo.

Reserve um tempo para que os grupos elaborem sua lista de ações. Depois, peça que cada um deles leia a lista. O segundo grupo a ler deve indicar se incluiu, na própria lista, algo dito pelo grupo anterior. Todos os grupos devem fazer o mesmo e, no final, o primeiro deve dizer se alterou sua lista com as contribuições dos demais.

Marque um dia para que os estudantes tragam para a sala de aula o registro organizado dos dados coletados na entrevista. Esses registros devem circular entre os grupos para que todos conheçam as informações obtidas.

O primeiro passo para realizar com sucesso essa atividade é fazer uma lista de instruções ou ações que organize o processo. Apoie-se na experiência de entrevista que tiveram no Capítulo 3 e leve em conta que a finalidade da conversa com o profissional é coletar dados; não haverá a divulgação da entrevista.

Ao planejar as perguntas, tenham em mente tudo o que já discutiram sobre o turismo na etapa 1 e considerem que se trata de uma atividade econômica diversificada – existe o turismo histórico, o ecoturismo, o de aventura, o de praia e lazer etc. Os dados obtidos por meio da entrevista devem ser registrados de modo organizado, em folha avulsa, pois serão compartilhados com a turma.

### Etapa 3 Produzindo a campanha publicitária

Vocês produzirão peças para uma campanha publicitária. A turma pode optar entre duas possibilidades: divulgar pontos de turismo da região ou conscientizar os turistas sobre a importância de preservar o ambiente e respeitar a rotina e os costumes das pessoas que vivem nos lugares visitados.

#### Preparação

Como vocês sabem, uma campanha publicitária é formada por diferentes peças, unificadas por alguns elementos que criam uma identidade. Por isso, os grupos devem compartilhar as decisões e colaborar entre si. Analisem os exemplos a seguir, com base nas questões propostas.

#### É lógico!

Para resolver um problema, podemos decompô-lo em partes menores e fazer uma lista de ações com etapas que devem ser cumpridas.



Reprodução de anúncios de uma campanha publicitária de turismo no Rio Grande do Norte realizada em 2017.

1. Comparem os anúncios: que elementos os tornam visualmente muito semelhantes?
2. A parte verbal dos anúncios é composta, basicamente, do nome da região, da identificação do estado brasileiro onde fica e da frase “Seu sonho aqui voa mais alto”. Esse conjunto é suficiente para a comunicação da ideia? Por quê?

Geoparque Seridó  
GEOSSÍTO EM  
CURRAIS NOVOS.  
SEU SONHO AQUI  
VOA MAIS ALTO.

Jenipabu  
SEU SONHO AQUI  
VOA MAIS ALTO.

1. Ambas mostram pontos turísticos naturais do Rio Grande do Norte; a metade superior retrata o céu azul, que funciona como fundo para o texto verbal; o nome da região é escrito com um tipo de letra que lembra o cursivo, está em destaque, centralizado e ligeiramente inclinado; o slogan aparece logo abaixo, em tamanho menor e em letra de forma, também centralizado e inclinado; a identificação do produtor da campanha aparece no alto, centralizada.
2. Resposta pessoal. Espere-se uma resposta positiva, considerando que a beleza da imagem, a identificação do local e a referência a sonho são suficientes para sugerir o convite ao turismo.

**Etapa 3** – As campanhas publicitárias podem ser formadas por diferentes gêneros – anúncio, *jingle*, *spot*, filme etc. – ou por várias peças do mesmo gênero, como é o caso da campanha de turismo no Rio Grande do Norte usada como exemplo. Se achar interessante, busque, usando a frase principal, outras peças da mesma campanha na internet.

Insista, na etapa de planejamento, na referência aos dados obtidos por meio da entrevista. Qual é, de fato, a situação do turismo na região? O que é mais importante fazer: divulgar ou conscientizar os turistas que já frequentam a região? Se o objetivo for divulgar, qual deve ser o foco: o tipo de turismo disponível (turismo de aventura, por exemplo), os lugares, a infraestrutura? Se for conscientizar, qual é o principal problema causado pelo fluxo de turistas? Ajude os estudantes a refletir bastante sobre o tema, considerando a economia regional.

### Planejamento

A campanha de vocês será formada por anúncios a serem publicados em páginas de revistas. Se os anúncios tiverem como objetivo divulgar o turismo na região, considerem revistas de circulação nacional; se pretendem orientar os turistas que já visitam a região, pensem em revistas locais.

Coletivamente, tomem algumas decisões.

- 1 Definem o objetivo da campanha.
- 2 Levantem todas as informações pesquisadas para ajudar a definir o conteúdo das peças.
- 3 Criem uma frase curta e expressiva para ser repetida em todas as peças.
- 4 Avaliem se as peças precisam de um ou mais blocos de textos complementares. Se for o caso, usem recursos que garantam a persuasão.
- 5 Seleccionem os recursos visuais que serão usados para a composição das peças: tipo de imagem (se for essa a escolha); posição das frases; tipo, tamanho e cor de letra; presença de linhas etc. O *layout* deve ser atraente.

### Produção e avaliação

Agora, em grupos, criem as peças, procurando executar o que foi planejado.

Essa primeira versão pode ser feita em computador ou em papel, com o recurso do desenho e da colagem. Como haverá uma etapa de revisão pela turma antes da versão definitiva, será preciso imprimir o que foi feito em computador. No caso da produção em papel, façam apenas um esboço, indicando exatamente como seria composta a peça, de modo a não estragar materiais selecionados (como imagens ou recortes de letras).

As peças devem ser afixadas no mural ou na parede da sala de aula de modo a todos os grupos poderem observar o conjunto. Façam anotações que possam servir como apoio para seus comentários.

Depois, coletivamente, discutam as perguntas e definam ajustes necessários:

- As peças, em conjunto, conseguem atingir o objetivo definido?
- Elas são adequadas para a circulação em páginas de revista?
- As peças garantem leitura confortável?
- A linguagem é adequada?
- O conjunto chama a atenção do leitor?
- O conjunto de peças reflete a identidade da campanha?
- Há necessidade de ajuste em alguma peça específica?

Após a discussão, façam a versão final da peça.

### Publicação

As peças originais podem ser afixadas no corredor da escola, próximo da sala de aula da turma. Assim, outras turmas podem ver a campanha feita por vocês, assim como vocês conhecerão as delas.



CAIO VAZ/ARQUIVO DA EDITORA

### Continuação

Para a criação de peças da campanha, é importante os estudantes levarem em conta: previsão do público/espectador e mobilização de recursos linguístico-discursivos adequados aos gêneros e aos suportes. Eles podem produzir as peças em computador, manipulando editores de texto ou de imagem, ou em papel, usando desenho e colagens. Lembre-os de que já estudaram campanhas publicitárias no Capítulo 3 e podem recorrer àquele estudo: anotações de aula, respostas de atividades etc.

Se for possível, para divulgar o trabalho dos estudantes, ofereça o material para algum órgão da prefeitura, como os responsáveis pela educação ou turismo ou, ainda, pela comunicação.

## Biblioteca cultural em expansão

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 6.

CEL: 2 e 5.

CELP: 8 e 9.

Habilidades: EF69LP46 e EF69LP49.

### Orientações didáticas

Oriente os estudantes a produzir juntos o texto de apresentação da dica. A gravação pode ser feita por um ou mais estudantes.

Os áudios podem ser postados no *blog* da turma ou compartilhados usando aplicativos de mensagens, caso os estudantes façam uso deles. Antes, junte três ou quatro grupos, para que ouçam e comentem as dicas dos colegas, dizendo se as aceitariam ou não e apresentando uma justificativa.

## Biblioteca cultural em expansão

**Viagem de um naturalista ao redor do mundo – vols. 1 e 2**, de Charles Darwin. Porto Alegre: L&PM, 2008.

**Por que devo ler esses livros?**

Para conhecer outras passagens em que o naturalista inglês relata a coleta de materiais durante a expedição de cinco anos que o levou para a África, a América do Sul e a Austrália.

**Cem dias entre céu e mar**, de Amyr Klink. São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

**Por que devo ler esse livro?**

Para conhecer uma das histórias de viagem realizada pelo navegador brasileiro Amyr Klink. No livro, ele conta os desafios vencidos e suas impressões sobre a natureza no trecho que navegou desde o porto de Lüderitz, no sul da África, até a praia da Espera, no litoral da Bahia, em um pequeno barco a remo.

**Deslocamento: um diário de viagem**, de Lucy Knisley. São Paulo: Nemo, 2017.

**Por que devo ler esse livro?**

Para ler histórias em quadrinhos criadas pela famosa quadrinista estadunidense Lucy Knisley, em que ela conta sobre um cruzeiro de sete dias realizado na companhia dos avós.

Compartilhe com os colegas uma dica de leitura que também envolva uma viagem. Em grupo, gravem um áudio de até um minuto com essa sugestão. Aproveitem a experiência como vlogueiros que vocês tiveram no Capítulo 5.

ANDERSON DE ANDRADE FERNANDES / ARQUIVO DA EDITORA

## Minha canção

Você está encerrando o 7º ano, chegando, portanto, à metade do Ensino Fundamental – Anos Finais! Certamente, foram muitos os aprendizados adquiridos por você dentro e fora da escola.

Claro que cada um de vocês viveu essa fase de modo diferente, em função das escolhas que fez e de condições que, independentemente da vontade, se impuseram. A canção “Sem medo”, dos compositores Mahmundi e Felipe Lau, trata desse crescimento e da importância de aceitar o ritmo da vida, afinal “toda flor tem seu tempo de desabrochar”. Conheça a letra da canção e procure ouvir essa música.

### Sem medo

Cifra: principal (violão e guitarra)

Tom: **Ebm**

**Ebm**

Até começar

**Bbm**

Toda flor tem seu tempo de desabrochar

**Ebm**

O sol vem trazer

**Bbm**

O seu passaporte da manhã sem medo

**Abm**

**Db7**

Vem a chuva e vem o vento

**Ebm**

Eu quero tempo

**Abm**

**Db7**

Vem a chuva e vem o vento

**Ebm**

Eu quero tempo

**Ebm**

Vem vindo

**Bbm**

Que eu gosto por demais desse teu sorriso

**Ebm**

Sorrir

**Bbm**

Tira toda essa decepção



VICENTE HENDON, ARQUIVO DA EDITORA

269

#### Continuação

Como desdobramento do trabalho com a canção, os estudantes vão produzir um vídeo associando a letra e a melodia da composição musical a imagens e a outros recursos visuais, criando um modo singular de conectar diferentes linguagens e de realizar recortes interpretativos.

## Minha canção

### BNCC em foco

CG: 3, 4 e 5.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 1, 3 e 10.

Habilidades: EF69LP07 e EF67LP12.

### Orientações didáticas

Propomos, novamente, que seja desenvolvido um trabalho interdisciplinar com Arte porque o professor desse componente curricular é um especialista e pode, por isso, contribuir para a análise aprofundada dessa linguagem, a música. Faça o possível para planejar com o colega, com antecedência, um trabalho com esta seção. Em um cenário ideal – que precisa ser combinado com a coordenação da escola – o professor de Arte está presente nas aulas em que essa seção é desenvolvida. É ele que, como especialista, conduz a análise da melodia composta para a canção. Ele pode pedir, por exemplo, aos estudantes que identifiquem instrumentos musicais e falem sobre o ritmo que ouvem. Depois, você pode associar os versos à melodia. Os acordes estão simplificados e seguem as tonalidades das músicas originais.

Esta seção coloca os estudantes em contato com a letra de canção “Sem medo”, de autoria de uma jovem artista do rico e diverso cancionário brasileiro contemporâneo, que pode ou não fazer parte da cultura musical dos estudantes. O aumento da disponibilidade para a relação com diferentes produções artísticas e a fruição estética são objetivos do trabalho proposto pela BNCC, sendo citada especialmente na CG 3 e CEL 5, e a ampliação da “biblioteca cultural” dos estudantes é um dos objetivos desta coleção.

Quanto à letra da canção, ela sugere, em tom positivo, que o tempo de cada pessoa é subjetivo e particular. Essa ideia pode ser especialmente importante para estudantes que estejam preocupados com experiências que imaginavam que já teriam vivido nesse início de adolescência, mas que ainda estão por vir. Embora a atividade não toque explicitamente nessa questão, pode dialogar com esse aspecto mais íntimo.

Continua

## Minha canção

**Abm Db7 Ebm**  
E absorver a lei que diz que tudo pode ser

**Abm**  
Tudo é pra aprender

**Db7 Ebm**  
Tudo é pra evoluir

**Abm**  
Tudo é pra aprender

**Db7 B**  
Tudo é pra evoluir

**Ebm Bbm**  
Ai (2x)

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo

**Abm Db7 Ebm**  
Ai ai ai ai ai ai ai ai ai ai

**Abm Db7 B**  
Ai ai ai ai ai ai ai ai ai ai

**Ebm**  
Até começar

**Bbm**  
Toda flor tem seu tempo de desabrochar

**Ebm**  
O sol vem trazer

**Bbm**  
O seu passaporte da manhã sem medo

**Abm Db7**  
Vem a chuva e vem o vento

**Ebm**  
Eu quero tempo

**Abm Db7**  
Vem a chuva e vem o vento

**Ebm**  
Eu quero tempo



**Ebm**  
Vem vindo

**Bbm**  
Que eu gosto por demais desse teu sorriso

**Ebm**  
Sorrir é bom

**Bbm**  
Tira toda essa decepção

**Abm Db7 Ebm**  
E absorver a lei que diz que tudo pode ser

**Abm**  
Tudo é pra aprender

**Db7 Ebm**  
Tudo é pra evoluir

**Abm**  
Tudo é pra viver

**Db7 Ebm**  
Tudo é pra evoluir

**Abm**  
Tudo é pra viver

**Db7 B**  
Tudo é pra evoluir

**Ebm Bbm**  
Ai (2x)

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo, sem medo

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo, sem medo

**Ebm Bbm**  
Ai (2x)

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo, sem medo

**Abm Db7 Ebm**  
Sem medo

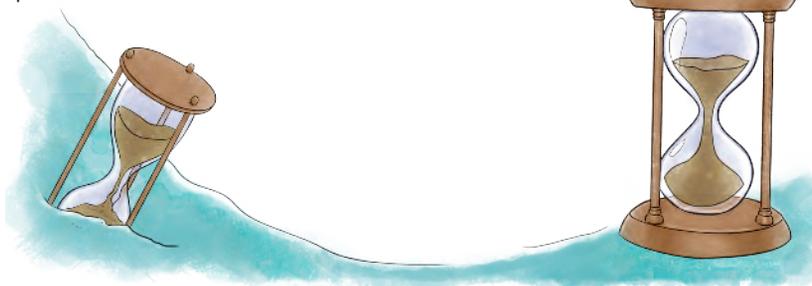




**Abm Db7**  
Tudo é pra aprender, tudo é pra viver

**Ebm Abm**  
Tudo é pra evoluir

**Db7 B Ebm Bbm Ebm Bbm Abm Db7 Ebm Abm Db7 Ebm**  
Tudo é pra evoluir



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

SEM medo. Intérprete: Mahmundi. Compositores: Mahmundi e F. Lau. In: MUNDO novo. Intérprete: Mahmundi. Rio de Janeiro: Universal, 2020. 1 CD, faixa 6.



### Biblioteca cultural

A cantora e compositora fluminense Marcela Vale (1986-), cujo nome artístico é Mahmundi, é considerada uma das maiores revelações da chamada música popular brasileira atual. Procure o videoclipe da canção “Sem medo” na internet e não deixe de assistir a esse trabalho.



MAURICIO SANTANA/GETTY IMAGES

Mahmundi em 2018.

### Análise coletiva da canção

Após ler a letra da canção e ouvir a melodia de “Sem medo”, reflita com seus colegas de turma sobre as questões propostas a seguir.

1. O que a letra propõe?
2. Na opinião de vocês, de que forma a melodia acompanha o que a letra da canção propõe?

1. Sugestão: A composição sugere que cada pessoa tem seu próprio tempo para passar pelas transformações da vida e, assim, evoluir.

2. Sugestão: A melodia da canção, que dialoga com o reggae, apresenta um andamento suave e alegre, em conformidade com a proposta otimista da letra.

## Orientações didáticas

**Biblioteca cultural** – O acesso ao videoclipe da canção é importante porque nele se articulam a linguagem verbal escrita e outros recursos multissemióticos, o que pode servir de inspiração para a produção que será feita pelos estudantes.

## Orientações didáticas

**Conectando linguagens** – Caso você tenha turmas grandes, com mais de 45 estudantes, poderá fazer grupos de 6 ou 7 pessoas, sem prejuízo para a atividade.

### Minha canção

#### Conectando linguagens

Agora, em quartetos, vocês produzirão um vídeo associando a letra e a melodia da composição musical a imagens e a outros recursos que possam traduzir sua interpretação da canção. Ele será resultado da filmagem de intervenções que vocês farão em uma única folha de papel, que estará sempre visível.

##### Etapa 1 Selecionando materiais

- 1 Seleccionem materiais visuais que dialoguem com o conteúdo da canção. Vocês podem pesquisar, na internet ou em material impresso, fotografias, estampas e ilustrações para compor esse material visual. Podem também produzir fotografias autorais.
- 2 Considerem, ainda, a possibilidade de usar outros materiais, como fragmentos de tecido ou papel de presente, pequenos objetos, formas feitas com massinha de modelar, carimbos etc.
- 3 Não sejam literais, ou seja, evitem somente inserir imagens ligadas às palavras que estão diretamente citadas na letra da canção. Procurem soluções criativas para expressar suas ideias.

##### Etapa 2 Planejando as intervenções

- 1 Troquem ideias sobre que imagens podem estar no papel para dialogar com a canção. Vocês podem desenhar ou pintar figuras e depois incluir ou modificar traços, delinear outras figuras no entorno para criar novos contextos, inserir outros materiais etc.
- 2 Procurem dar unidade visual ao trabalho. As imagens precisam ter algo em comum, dando uma sensação de fluidez e continuidade.
- 3 Planejem escrever trechos da canção ou frases e palavras relacionadas a ela. Variem a cor, o tamanho e o formato das letras para produzir efeitos diferentes.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA



### Etapa 3 Planejando a gravação

- 1 Combinem como serão feitas as ações sobre a folha de papel. Nesse processo, elas também ficarão registradas, já que a filmagem mostrará suas mãos intervindo para incluir, retirar ou deslocar figuras ou, ainda, para modificar as imagens por meio de desenhos.



VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

- 2 Ensaiem para cronometrar o tempo de cada ação. Assim, vocês conseguirão sincronizar os versos da canção e as intervenções no papel predefinidas.

### Etapa 4 Filmando as intervenções

- 1 Usem a câmera do celular para filmar as ações. Vocês podem deixar a canção tocando em outro equipamento enquanto captam som e imagem ou podem inserir o áudio na próxima etapa.
- 2 Para criar uma dinâmica interessante, usem o recurso do *zoom* ou movam a câmera sobre uma imagem para focar um ou outro detalhe que queiram ressaltar.

### Etapa 5 Editando o material

Na internet, há *softwares* de edição de vídeo gratuitos. Sob supervisão de seu professor, utilizem esse recurso para sincronizar as imagens filmadas e a canção.

### Etapa 6 Compartilhando o vídeo

No dia combinado com o professor, exibam o vídeo produzido para os colegas e apreciem a produção deles. Depois, as produções devem ser postadas no *blog* da turma. Se houver oportunidade, proponham a exibição dos vídeos em eventos da escola.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – No caso de a filmagem não ser possível, sugerimos a produção de uma pintura, colagem ou fotomontagem acompanhada por trechos da letra da canção, que devem ser incluídos de modo a gerar efeito estético.

**Etapa 6** – Ao comentar as produções, valorize aquelas que fugiram das imagens literais e procuraram representar ideias de maneira original e criativa.

## Apêndice

### Alguns verbos irregulares

<b>dar</b>	pres. ind.	dou, dás, dá, damos, dais, dão
	pret. perf. ind.	dei, deste, deu, demos, destes, deram
	pret. imp. ind.	dava, davas, dava, dávamos, dáveis, davam
	pret. m.-q.-perf. ind.	dera, deras, dera, déramos, déreis, deram
	fut. pres. ind.	darei, darás, dará, daremos, dareis, darão
	fut. pret. ind.	daria, darias, daria, daríamos, daríeis, dariam
	pres. subj.	dê, dês, dê, demos, deis, deem
	pret. imp. subj.	desse, desses, desse, déssemos, désseis, dessem
	fut. subj.	der, deres, der, dermos, derdes, derem
<b>dizer</b>	pres. ind.	digo, dizes, diz, dizemos, dizem
	pret. perf. ind.	disse, disseste, disse, dissemos, dissestes, disseram
	pret. imp. ind.	dizia, dizias, dizia, dizíamos, dizíeis, diziam
	pret. m.-q.-perf. ind.	dissera, disseras, dissera, disséramos, disséreis, disseram
	fut. pres. ind.	direi, dirás, dirá, diremos, direis, dirão
	fut. pret. ind.	diria, dirias, diria, diríamos, diríeis, dariam
	pres. subj.	diga, digas, diga, digamos, digais, digam
	pret. imp. subj.	dissesse, dissesses, dissesse, disséssemos, dissésseis, dissessem
	fut. subj.	disser, disseres, disser, dissermos, disserdes, disserem
<b>estar</b>	pres. ind.	estou, estás, está, estamos, estais, estão
	pret. perf. ind.	estive, estiveste, estive, estivemos, estivestes, estiveram
	pret. imp. ind.	estava, estavas, estava, estávamos, estáveis, estavam
	pret. m.-q.-perf. ind.	estivera, estiveras, estivera, estivéramos, estivéreis, estiveram
	fut. pres. ind.	estarei, estarás, estará, estaremos, estareis, estarão
	fut. pret. ind.	estaria, estarias, estaria, estaríamos, estaríeis, estariam
	pres. subj.	esteja, esteja, esteja, estejamos, estejais, estejam
	pret. imp. subj.	estivesse, estivesses, estivesse, estivéssemos, estivésseis, estivessem
	fut. subj.	estiver, estiveres, estiver, estivermos, estiverdes, estiverem

<b>fazer</b>	pres. ind.	faço, fazes, faz, fazemos, fazeis, fazem
	pret. perf. ind.	fiz, fizeste, fez, fizemos, fizestes, fizeram
	pret. imp. ind.	fazia, fazias, fazia, fazíamos, fazíeis, faziam
	pret. m.-q.-perf. ind.	fizera, fizeras, fizera, fizéramos, fizéreis, fizeram
	fut. pres. ind.	farei, farás, fará, faremos, fareis, farão
	fut. pret. ind.	faria, farias, faria, faríamos, faríeis, fariam
	pres. subj.	faça, faça, faça, façamos, façais, façam
	pret. imp. subj.	fizesse, fizesse, fizesse, fizéssemos, fizésseis, fizessem
	fut. subj.	fizer, fizeres, fizer, fizermos, fizerdes, fizerem
<b>haver</b>	pres. ind.	hei, hás, há, havemos, haveis, hão
	pret. perf. ind.	houve, houveste, houve, havemos, houvestes, houveram
	pret. imp. ind.	havia, havias, havia, havíamos, havíeis, haviam
	pret. m.-q.-perf. ind.	houvera, houveras, houvera, houvéramos, houvéreis, houveram
	fut. pres. ind.	haverei, haverás, haverá, haveremos, haveréis, haverão
	fut. pret. ind.	haveria, haverias, haveria, haveríamos, haveríeis, haveriam
	pres. subj.	haja, hajas, haja, hajamos, hajais, hajam
	pret. imp. subj.	houvesse, houvesse, houvesse, houvéssemos, houvésseis, houvessem
	fut. subj.	houver, houveres, houver, houvermos, houverdes, houverem
<b>ir</b>	pres. ind.	vou, vais, vai, vamos, ides, vão
	pret. perf. ind.	fui, foste, foi, fomos, fostes, foram
	pret. imp. ind.	ia, ias, ia, íamos, íeis, iam
	pret. m.-q.-perf. ind.	fora, foras, fora, fôramos, fôreis, foram
	fut. pres. ind.	irei, irás, irá, iremos, ireis, irão
	fut. pret. ind.	iria, irias, iria, iríamos, iríeis, iriam
	pres. subj.	vá, vás, vá, vamos, vades, vão
	pret. imp. subj.	fosse, fosses, fosse, fôssemos, fôsseis, fossem
	fut. subj.	for, fores, for, formos, fordes, forem
<b>poder</b>	pres. ind.	posso, podes, pode, podemos, podeis, podem
	pret. perf. ind.	pude, pudeste, pôde, pudemos, pudestes, puderam
	pret. imp. ind.	podia, podias, podia, podíamos, podíeis, podiam
	pret. m.-q.-perf. ind.	podera, poderas, podera, pudéramos, pudéreis, puderam
	fut. pres. ind.	poderei, poderás, poderá, poderemos, podereis, poderão
	fut. pret. ind.	poderia, poderias, poderia, poderíamos, poderíeis, poderiam
	pres. subj.	possa, possas, possa, possamos, possais, possam
	pret. imp. subj.	pudesse, pudesses, pudesse, pudéssemos, pudésseis, pudessem
	fut. subj.	puder, poderes, puder, pudermos, puderdes, puderem

## Apêndice

<b>pôr</b>	pres. ind.	ponho, pões, põe, pomos, pones, põem
	pret. perf. ind.	pus, puseste, pôs, pusemos, pusestes, puseram
	pret. imp. ind.	punha, punhas, punha, púnhamos, púnheis, punham
	pret. m.-q.-perf. ind.	pusera, puseras, pusera, puséramos, puséreis, puseram
	fut. pres. ind.	porei, porás, porá, poremos, poreis, porão
	fut. pret. ind.	poria, porias, poria, poríamos, poríeis, poriam
	pres. subj.	ponha, ponhas, ponha, ponhamos, ponhais, ponham
	pret. imp. subj.	pusesse, pusesse, pusesse, puséssemos, pusésseis, pusessem
	fut. subj.	puser, puseres, puser, pusermos, puserdes, puserem
<b>querer</b>	pres. ind.	quero, queres, quer, queremos, quereis, querem
	pret. perf. ind.	quis, quiseste, quis, quisemos, quisestes, quiseram
	pret. imp. ind.	queria, querias, queria, queríamos, quereis, queriam
	pret. m.-q.-perf. ind.	quisera, quiseras, quisera, quiséramos, quiséreis, quiseram
	fut. pres. ind.	quererei, quererás, quererá, quereremos, quereis, quererão
	fut. pret. ind.	quereria, quererias, quereria, quereríamos, quereis, quereriam
	pres. subj.	queira, queiras, queira, queiramos, queirais, queiram
	pret. imp. subj.	quisesse, quisesses, quisesse, quiséssemos, quisésseis, quisesses
	fut. subj.	quiser, quiseres, quiser, quisermos, quisermos, quisermos
<b>ser</b>	pres. ind.	sou, és, é, somos, sois, são
	pret. perf. ind.	fui, foste, foi, fomos, fostes, foram
	pret. imp. ind.	era, eras, era, éramos, éreis, eram
	pret. m.-q.-perf. ind.	fora, foras, fora, fôramos, fôreis, foram
	fut. pres. ind.	serei, serás, será, seremos, sereis, serão
	fut. pret. ind.	seria, serias, seria, seríamos, séreis, seriam
	pres. subj.	seja, sejam, seja, sejamos, sejais, sejam
	pret. imp. subj.	fosse, fosses, fosse, fôssemos, fôsseis, fossem
	fut. subj.	for, fores, for, formos, fordes, forem
<b>ter</b>	pres. ind.	tenho, tens, tem, temos, tendes, têm
	pret. perf. ind.	tive, tiveste, teve, tivemos, tivestes, tiveram
	pret. imp. ind.	tinha, tinhas, tinha, tínhamos, tínheis, tinham
	pret. m.-q.-perf. ind.	tivera, tiveras, tivera, tivéramos, tivéreis, tiveram
	fut. pres. ind.	terei, terás, terá, teremos, tereis, terão
	fut. pret. ind.	teria, terias, teria, teríamos, teríeis, teriam
	pres. subj.	tenha, tenham, tenha, tenhamos, tenham, tenham
	pret. imp. subj.	tivesse, tivesses, tivesse, tivéssemos, tivésseis, tivessem
fut. subj.	tiver, tiveres, tiver, tivermos, tiverdes, tiverem	

<b>trazer</b>	pres. ind.	trago, trazes, traz, trazemos, trazeis, trazem
	pret. perf. ind.	trouxe, trouxe, trouxe, trouxemos, trouxestes, trouxeram
	pret. imp. ind.	trazia, trazias, trazia, trazíamos, trazeis, traziam
	pret. m.-q.-perf. ind.	trouxera, trouxeras, trouxera, trouxéramos, trouxéreis, trouxeram
	fut. pres. ind.	trarei, trará, trará, traremos, trareis, trarão
	fut. pret. ind.	traria, trarias, traria, traríamos, traréis, trariam
	pres. subj.	traga, tragas, traga, tragamos, tragais, tragam
	pret. imp. subj.	trouxe, trouxesses, trouxe, trouxéssemos, trouxésseis, trouxessem
	fut. subj.	trouzer, trouzeres, trouzer, trouzermos, trouzerdes, trouzerem
<b>ver</b>	pres. ind.	vejo, vê, vê, vemos, vedes, veem
	pret. perf. ind.	vi, viste, viu, vimos, vistes, viram
	pret. imp. ind.	via, vias, via, víamos, véis, viam
	pret. m.-q.-perf. ind.	vira, viras, vira, víramos, véreis, viram
	fut. pres. ind.	verei, verá, verá, veremos, vereis, verão
	fut. pret. ind.	veria, verias, veria, veríamos, veréis, veriam
	pres. subj.	veja, veja, veja, vejamos, vejais, vejam
	pret. imp. subj.	visse, visses, visse, vissemos, visseis, vissem
	fut. subj.	vir, vires, vir, virmos, virdes, virem
<b>vir</b>	pres. ind.	venho, vens, vem, vimos, vindes, vêm
	pret. perf. ind.	vim, vieste, veio, viemos, viestes, vieram
	pret. imp. ind.	vinha, vinhas, vinha, vínhamos, vinheis, vinham
	pret. m.-q.-perf. ind.	viera, vieras, viera, viéramos, viéreis, vieram
	fut. pres. ind.	virei, virás, virá, viremos, vireis, virão
	fut. pret. ind.	viria, virias, viria, viríamos, viríeis, viriam
	pres. subj.	venha, venhas, venha, venhamos, venhais, venham
	pret. imp. subj.	viesses, viesse, viesse, viéssemos, viésseis, viessem
	fut. subj.	vier, vieres, vier, viermos, vierdes, vierem



## Bibliografia comentada

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

Nessa gramática, o autor propõe um debate acerca da contribuição da atividade comunicativa na constituição da língua, tendo como eixo central de sua análise o português em uso no Brasil.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

Nessa obra, Bagno vai além de examinar e descrever o funcionamento do português brasileiro: defende o que chama de democracia linguística e propõe a aceitação das regras gramaticais contemporâneas em uso pelos falantes da língua.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 50. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

A obra apresenta os mitos que geram o preconceito linguístico assim como suas implicações sociais e nos convida a olhar para os aspectos da gramática considerando a evolução linguística.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

O ensaio apresenta a noção de gênero discursivo elaborada por Bakhtin e propõe uma reflexão sobre como os enunciados são moldados conforme o contexto da comunicação verbal.

BALTAR, Marcos *et al.* O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum**: Estudos da Linguagem. Londrina, v. 8, n. 1, p. 159-172, jun. 2005.

Fruto de uma pesquisa-ação realizada com professores da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental de Caxias do Sul (RS), este trabalho acadêmico tem o intuito de questionar algumas práticas do ensino da língua materna e sugerir novas propostas pedagógicas.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Ampliada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

Nessa obra, Bechara não se restringe à gramática normativa, pois considera também seus aspectos sociais, esclarece muitos questionamentos comuns aos falantes do português brasileiro e ainda propõe atividades após cada parte teórica.

BRASIL. Lei nº 9.394, de **20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

Lei que reconhece a importância da educação escolar e assegura a toda a população o direito de acesso à educação gratuita de qualidade. É responsável por nortear o trabalho das instituições de ensino no país, garantindo o pluralismo de ideias pedagógicas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.

O documento estabelece as aprendizagens essenciais adquiridas por meio do desenvolvimento de competências e habilidades que escolas públicas e privadas devem oferecer aos estudantes ao longo das etapas da Educação Básica.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

O autor diferencia a argumentação de outros métodos de convencimento, como a sedução, a demonstração e a manipulação psicológica, e convida o leitor a ter um olhar mais crítico acerca de textos e discursos que visam convencer.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

O livro instiga os docentes a adotar a conversação como ponto de partida das aulas de Língua Portuguesa. Com linguagem acessível e sugestões práticas, sugere contemplar as possibilidades de comunicação e considerar o dinamismo da linguagem.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Em um momento em que as novas tecnologias tomam cada vez mais o espaço da leitura dos livros, essa obra traz uma importante contribuição ao apresentar propostas concretas que consideram toda a força humanizadora da literatura e promovem um aprendizado crítico.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2007.

Com base na educação cognitiva, que considera o estudante um ser aprendente, o autor vê o ambiente escolar como um local de desenvolvimento do pensamento crítico e propõe otimizar a aprendizagem por meio do fortalecimento da autoimagem dos estudantes.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

A obra propõe uma análise profunda e ampla da leitura – que o autor considera um processo complexo e plural – e de seus significados, embasada em diversos teóricos e críticos do assunto.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

A publicação reúne reflexões e relatos de práticas realizadas Brasil afora com o intuito de lançar um novo olhar sobre as questões relacionadas aos gêneros textuais. Abrange, ainda, propostas pedagógicas de letramento baseadas em diferentes gêneros.

KEHDI, Valter. **Morfemas do português**. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

Como o próprio título sugere, esse livro discorre sobre as mais relevantes aquisições do estruturalismo no campo da morfologia. Além de sanar dúvidas frequentes sobre o tema, propõe exercícios comentados para consolidar os conceitos apreendidos.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

Tomando por base a ideia de que o texto é um espaço de interação entre sujeitos sociais, as autoras apresentam as principais estratégias disponíveis aos leitores para participarem ativamente da construção de sentido de um texto, preenchendo lacunas e levantando hipóteses.

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

A obra traz as definições de frase, oração e período e discorre sobre os tipos de oração, as vozes verbais, entre outros. Com diversos exemplos, inclusive extraídos de textos literários, inclui ao final modelos de análise sintática, com períodos simples e compostos, e exercícios diversos.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O livro promove um importante debate sobre a avaliação da aprendizagem escolar, questionando alguns modelos de avaliação e sugerindo a avaliação como um ato inclusivo, construtivo e capaz de gerar transformações positivas.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo, 2003.

Além de apresentar a norma brasileira da língua em todos os seus aspectos – sintático, morfológico, fonológico e ortográfico –, traz também as exceções e correlaciona os assuntos, de modo a contribuir para o entendimento dos conceitos apresentados.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane (coord.).

**Língua portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2022.

Com o intuito de contribuir para a formação de estudantes capazes de escrever materiais possíveis de circular para além da escola, nesse artigo a autora discorre sobre a complexidade da produção textual, que requer planejamento, elaboração, revisão e refacção.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

Coletânea de ensaios para estudo e consulta sobre diferentes gêneros textuais. Inclui análises de gêneros presentes nos meios digitais e na mídia impressa. Além dos conceitos teóricos, traz sugestões didáticas para o uso dos textos em sala de aula.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Tendo como ponto de partida a constatação de que os avanços tecnológicos trouxeram importantes transformações no campo da linguagem, e em especial da língua, os artigos reunidos nesse livro abordam o tema sob diferentes concepções teóricas.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

Após verificar, com base em pesquisas, os principais problemas relativos ao ensino de língua portuguesa, Neves apresenta sua proposta de ensino baseada na observação da língua em uso.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Perrenoud sugere nessa obra o desenvolvimento de competências no sistema educacional, uma abordagem centrada na ação e apoiada em conhecimentos, mas não limitada a eles: que os estudantes os utilizem como recursos para resolver problemas e tomar decisões.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

Nessa obra, Possetti defende o ensino da língua, viva e atual, e suas variedades linguísticas, em detrimento da modalidade-padrão, e salienta que o aprendizado é mais efetivo por meio de práticas significativas, que levem em conta o uso real da linguagem.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

Visando dar ênfase à linguagem oral, enraizada em nossas interações sociais, nesse artigo Rojo propõe uma gramática contrastiva, que envolva outras linguagens e mídias, em vez de priorizar a gramática como norma-padrão.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

Para adquirir conhecimentos que nos permitam lidar e dominar as novas linguagens, como áudio, vídeo, entre outras, a autora propõe os multiletramentos, defendendo que a escola considere a diversidade de constituições dos textos contemporâneos.

ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3671/3111>. Acesso em: 20 maio 2022.

Nesse texto, os autores apresentam um projeto desenvolvido por eles em uma escola portuguesa que busca repensar as formas de verificação das aprendizagens, tomando a avaliação como parte do desenvolvimento curricular.

SAMOYAL, Tiphaine. **A intertextualidade.** Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. (Coleção Linguagem e Cultura, 40).

Definindo a intertextualidade como a memória que a literatura tem de si mesma, a autora propõe maneiras de pensar esse conceito de forma unificada. Citação, alusão, referência, paródia são alguns dos tipos de intertextualidade explorados na obra.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Nesse livro, os autores diferenciam gêneros textuais de tipos de textos, tratam de seu uso como ferramenta de ensino

e aprendizagem e apresentam propostas para o trabalho em sala de aula. Ressaltam, ainda, a necessidade de considerar o contexto de produção de um texto em seu processo de ensino.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.

Ao discutir as barreiras de acesso à leitura, a autora reflete sobre o que seria efetivamente uma escola democrática e ressalta a importância da leitura como prática prazerosa, que contribua para a formação individual e social do indivíduo.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Concepção de gramática: gramática e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

Nesse livro, Travaglia propõe à escola não restringir o ensino da língua à modalidade-padrão e apresenta uma proposta voltada para o uso e a reflexão, sem deixar de lado o trabalho com a compreensão e a produção de textos.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita.** 13. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O autor diferencia as modalidades da língua escrita e falada e afirma que existem várias "línguas portuguesas", determinadas pelo ambiente social e cultural. A obra convida ao exercício da produção textual e traz exercícios adaptados ao contexto brasileiro, moldados segundo a nossa realidade cultural.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso.** Coimbra: Almedina, 2001.

Fruto de uma parceria entre um autor português e uma brasileira, o livro explora as manifestações linguísticas produzidas pelos falantes em situações concretas de comunicação.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Nessa obra, Wisnik percorre as manifestações musicais desde o canto gregoriano até a música do século XX. Descreve os fenômenos sonoros, distingue ruído de som e esmiúça a relação entre música e sociedade.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Contrário ao modelo de transmissão/recepção de conhecimentos, nesse livro Zabala defende a abordagem construtivista para uma aprendizagem mais significativa na escola, que leva em conta a diversidade dos estudantes.



**MODERNA**



ISBN 978-85-16-13736-6



9 788516 137366