

Wilton  
Ormundo

Cristiane  
Siniscalchi

8<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. 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.



Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

# MANUAL DO PROFESSOR

3ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Andressa Munique Paiva

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

**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Cláudia Miranda, Priscila Malanconi Aguiar, 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: Pannel do artista Daniel Melin 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, Kiel Pimenta

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

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

**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)

Ormundo, Wilton  
Sê liga na língua leitura, produção de texto e  
língua : 8º ano: manual do professor / Wilton  
Ormundo, Cristiane Siniscalchi. -- 3. ed. --  
São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13740-3

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

22-114820

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.

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 – norteadas 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 volume, além de, como já mencionado, quadros com as competências gerais, as específicas da área e do componente Língua Portuguesa e habilidades 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.....	LVIII
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>LXV</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 – Contar com pouco.....	LXXIX
Proposta de produção de texto extra – Miniconto.....	LXXX
Capítulo 2 – Contar com imagem.....	LXXXI
Proposta de produção de texto extra – Roteiro de cinema.....	LXXXII
Capítulo 3 – Direitos e deveres.....	LXXXII
Proposta de produção de texto extra – Regulamento.....	LXXXIV
Capítulo 4 – Investigar para aprofundar.....	LXXXV
Proposta de produção de texto extra – Reportagem.....	LXXXVI
Capítulo 5 – Um olhar atento e crítico.....	LXXXVII
Proposta de produção de texto extra – Crônica reflexiva.....	LXXXIX
Capítulo 6 – Opinar, mas com propriedade.....	XC
Proposta de produção de texto extra – Artigo de opinião.....	XCII
Capítulo 7 – Confronto respeitoso.....	XCII
Proposta de produção de texto extra – Debate regrado.....	XCIV
Capítulo 8 – Versos que posicionam.....	XCIV
Proposta de produção de texto extra – Rap.....	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 atuada 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 exemplo de como os pré-adolescentes e adolescentes são contemplados nesta coleção, dentro de uma perspectiva que convida à *experiência*, à ação e ao protagonismo, podemos citar a seção **Textos em conversa**, dentro do capítulo que abre este 8º ano, “Contar com pouco”, em que os alunos, após estudarem minicontos, são apresentados a uma tirinha da cartunista cearense Brendda Lima que tem como característica principal o tom reflexivo e o convite ao autoconhecimento. Depois de analisarem esse trabalho, eles são provocados a pensar, no box **Fala aí!**, sobre a seguinte questão: “E você? Como age quando está triste ou quando percebe que algum colega está passando por uma situação delicada?”. Posteriormente, nesse mesmo capítulo, na seção **Meu miniconto na prática**, os adolescentes são desafiados a redigir um miniconto com o tema bastante familiar a eles: a vida escolar. Deverão, para isso, utilizar como base o texto de Marcelo Spalding.

Outro exemplo está no Capítulo 4 do 9º ano, intitulado “História de vida”, em que o foco é o estudo do gênero biografia. Nele, os alunos leem um trecho da biografia do autor estadunidense Schulz, famoso criador do personagem Snoopy, para, na sequência, debater as experiências vividas por esse artista quando estava na escola, refletir sobre os estereótipos usados nas séries e filmes para tratar do universo escolar adolescente e falar sobre suas próprias expectativas para o Ensino Médio que está por vir.

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.

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.

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 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.

<sup>9</sup> Ver os dois boxes **Biblioteca do professor** nas páginas XV e XVI.

## 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.

## 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 anatem 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 2 deste 8º ano, “Contar com imagem”, na seção **Meu roteiro de cinema na prática**, depois de conhecerem os roteiros de **Homem-Aranha** e **O contador de histórias**, os alunos assumem o papel de roteiristas e produzem um roteiro com as cenas iniciais de um filme novo, mas que dialogue com uma produção já existente. Trata-se da produção de uma *fanfiction*. Esse trabalho deverá ser desenvolvido seguindo etapas, habilidade bastante importante para que esse adolescente aprenda a se organizar e criar métodos de trabalho replicáveis para outras situações. Essas etapas são: planejamento, escrita, edição, revisão e apresentação.

Já no Capítulo 2 do 9º ano, “O coletivo em primeiro plano”, os alunos 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>.

#### 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: Papyrus, 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.

<sup>10</sup> 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, às associações como grêmios etc.

LARA, Luciane Dianin de *et al.* O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. **Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar**, Umuarama (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 consequências 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 2 deste 8º ano, “Contar com imagem”, há um boxe **Fala aí!** que propõe a seguinte discussão: “Peça aos estudantes que analisem a realidade que os cerca. Que espaço ocupam a televisão e a internet em sua rotina? Eles dão atenção a pessoas mais velhas?”; no Capítulo 7 do 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?”. Já no Capítulo 7 do volume do 9º ano, “Um pé no futuro”, o aluno se deparará com boxes **Fala aí!** como estes: “Você se planeja para fazer compras ou tende a ser impulsivo? Tem hábito de gastar ou guardar dinheiro? Acha que a dica da especialista faria diferença na maneira como você lida com o dinheiro?”; “Na sua opinião, a exploração espacial pode ser benéfica para a humanidade? Justifique sua resposta.”; “Em que contextos, na sua opinião, a checagem de fatos se torna ainda mais relevante?”.

Por meio desses boxes, os alunos são convidados, respectivamente, a refletir criticamente sobre a desvalorização dos idosos em nossa sociedade; 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 levem 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.

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.

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. 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 do 7º ano, intitulado “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?**

No capítulo 3 também 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 autoral, tendo como referências poemas de artistas que ocupam lugares simbólicos bastante diversos como Ferreira Gullar e Márcia Wayna Kambéba. 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. Ainda nesse capítulo, na seção **E se a gente... produziu um artigo de opinião?**, os estudantes escrevem um artigo de opinião para expressar seu ponto de vista acerca da fome no Brasil.

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 várias 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, 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. Vivenciam, dessa forma, dois papéis: o de leitores, que se deparam com as alteridades dos personagens criados pelos escritores profissionais, e como autores, que necessitam se colocar no lugar do outro, sem preconceitos, para que possam criar universos muitas vezes estrangeiros aos seus.

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 ocultadas 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

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.

para prevenção e ressalta-se a ideia de que o contato inicial com a pessoa que fala em suicídio é muito importante.

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. 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 as ideias produzidas. Finalize estabelecendo combinados e ações para solucionar a questão posta pelo grupo;
- criação de agremiações de estudantes.

17 Estratégia baseada em Tognetta e Vinha, 2008.

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 exemplo de como o fenômeno *bullying* está presente nesta coleção é o Capítulo 3 do 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 de eles lerem a transcrição do trecho de uma entrevista feita pela apresentador Serginho Groisman com uma vítima de *bullying*.

Outro exemplo em que os alunos se envolvem em projetos que contribuem para sua saúde mental está neste volume do 8º ano, no Capítulo 6, na seção **E se a gente... criasse uma cena teatral?**. Depois de lerem um trecho da obra infantojuvenil **Um lençol de infinitos fios**, de Susana Ventura, em que se cruzam histórias de um grupo de jovens de nacionalidades diferentes que vivem no Brasil, os estudantes terão como tarefa criar uma cena teatral. Essa produção será feita em grupos e será apresentada para os colegas de turma.

## • 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

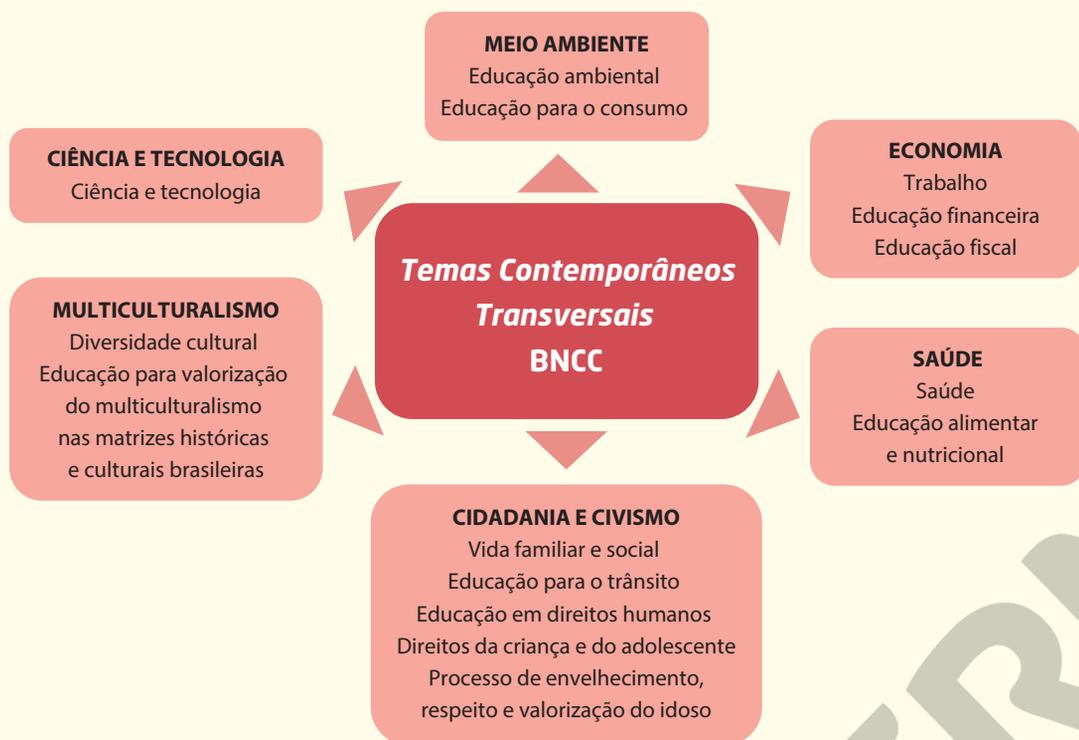
[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal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

<sup>18</sup> 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 8º ano poderão entrar em contato com os TCTs listados a seguir.

	TCTS
<p><b>Capítulo 1</b> Contar com pouco</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Vida social e familiar</li> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
<p><b>Capítulo 2</b> Contar com imagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Saúde</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
<p><b>Capítulo 3</b> Direitos e deveres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> </ul>
<p><b>Capítulo 4</b> Investigar para aprofundar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras</li> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Saúde</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Trabalho</li> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> </ul>
<p><b>Capítulo 5</b> Um olhar atento e crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> <li>• Diversidade cultural</li> </ul>

TCTS	
<p><b>Capítulo 6</b> Opinar, mas com propriedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> </ul>
<p><b>Capítulo 7</b> Confronto respeitoso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> <li>• Ciência e tecnologia</li> </ul>
<p><b>Capítulo 8</b> Versos que posicionam</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural</li> <li>• Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras</li> <li>• Educação em direitos humanos</li> <li>• Vida familiar e social</li> <li>• Direitos da criança e do adolescente</li> <li>• Educação ambiental</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.

### • **Experientiar 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 alunos com a riqueza de minicontos, em uma aula de Língua Portuguesa, para citar outro exemplo, pode ser tão superficial que o máximo que eles aprendam – para esquecer na semana seguinte – é que um texto desse gênero (ou subgênero) circula no campo artístico-literário, é curto e lacunar, exige um leitor ativo, apresenta, menos sintético, um sentido “completo” e pode ter efeito dramático, cômico, crítico etc.

Algo muito diferente de os alunos lerem, como farão neste volume do 8º ano, no Capítulo 1, “Contar com pouco”, um miniconto de gaúcho Marcelo Spalding, um exemplar desse mesmo subgênero de Fernando Bonassi e outro de Marcos Bassini para depois estabelecerem diálogos produtivos com uma tirinha reflexiva da cearense Brenda Lima e pensarem sobre como agem quando estão tristes ou quando percebem que algum colega está passando por uma situação delicada. Em uma outra etapa do trabalho, os estudantes são convidados a redigir um miniconto com um tema bastante familiar a eles: a vida escolar. Esse miniconto autoral comporá um painel que será exposto em uma área comum da escola para que possa ser apreciado pelos

colegas. Nesse capítulo, os alunos ainda poderão refletir sobre a leitura literária e seu poder transformador, humanizador que favorece o desenvolvimento de pessoas mais empáticas, solidárias e sensíveis. Por fim, eles são convidados a produzir, cooperativamente, peças para uma campanha publicitária com a intenção de promover a literatura, persuadindo os leitores a experimentar as sensações e as reflexões que a leitura literária pode despertar.

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 a 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 Capítulo 2 do 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. Já no Capítulo 3 do 9º ano, o boxe **Fala aí!** propõe que os estudantes exponham publicamente seus pontos de vista sobre o poder que acham que a arte – no caso um poema-protesto de Ferreira Gullar – pode ter em relação à maneira como uma sociedade pensa. No Capítulo 8 do 9º ano, outro boxe **Fala aí!** propõe que os alunos exponham suas opiniões acerca da reação da escritora Thalita Rebouças a um comentário feito pelo entrevistador Danilo Gentili em um programa de televisão, entre outros exemplos.

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 enfrem 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 da linguagem**, **A língua nas ruas**, **Investigue**, **Biblioteca cultural em expansão**. Neste volume do 8º ano, no Capítulo 6, “Opinar, mas com propriedade”, na seção **Fora da caixa**, depois de lerem um artigo de opinião sobre a participação de três jovens em um projeto de ajuda a refugiados venezuelanos em Roraima e ouvir um *podcast* sobre o acolhimento de estudantes estrangeiros por escolas brasileiras, os estudantes experienciam mergulhar no tema dos movimentos migratórios. Para que isso saia do campo teórico, eles serão convidados a produzir uma enquete com um grupo de pessoas com idades entre 20 e 50 anos. Depois, produzirão, em grupos, *podcasts* sobre o tema, apresentando os resultados obtidos por meio da enquete e informações que ajudem o ouvinte a compreender melhor a experiência da emigração.

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 8º ano não tem como objetivo primordial fazer com que o aluno seja um “profissional” em debates públicos, embora esse gênero esteja em foco na sequência. Esse capítulo, sugestivamente intitulado “Confronto respeitoso”, propõe um conjunto de reflexões e ações, sempre ancoradas nas inúmeras potencialidades da linguagem, que serão vividas pelos alunos para aprenderem a debater ideias de forma respeitosa, consistente, coerente, ética e responsável. É por isso que escolhemos agrupar esses conjuntos de experiências dentro das sequências didáticas sob títulos convidativos como: “Contar com imagem” (Capítulo 2), “Investigar para aprofundar” (Capítulo 4), “Um olhar atento e crítico” (Capítulo 5), “Opinar, mas com propriedade” (Capítulo 6), “Versos que posicionam” (Capítulo 8), entre outros exemplos do volume do 8º 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 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. E 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

19 Baseamo-nos em MORSON, EMERSON, 2008.

*atitude ativo-responsiva* diante do que lê, determina o *acabamento do texto*, considerando uma dada realidade sócio-histórica.

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 uma crônica reflexiva?, 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

situações, 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 Kambeba, 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 Arionauro, os compositores do vasto cancionário brasileiro e representantes de várias gerações musicais, como Tulipa Ruiz, Mahmundi, 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. No 6º ano, por exemplo, o contato com **O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra** levará o aluno para **O diário coletivo da pandemia**, que compila o relato de 62 adolescentes, de 15 países, sobre suas memórias dos primeiros meses da pandemia de covid-19, comparando-as com as suas próprias lembranças. Depois os alunos serão conduzidos ao já clássico **O diário de Anne Frank**, um dos maiores símbolos do combate à intolerância e ao ódio, e ao romance que virou filme **Extraordinário**, escrito por R. J. Palacio. Finalmente, os alunos serão convidados a ler outro clássico, mas desta vez brasileiro, **A bolsa amarela**, de Lygia Bojunga, para conhecer uma menina em conflito com a família e consigo mesma, que esconde em sua bolsa três grandes vontades: crescer, ser garoto e tornar-se escritora.

Depois desse percurso, os alunos precisarão contribuir com uma sugestão de leitura para a turma. Essas sugestões poderão ser usadas para, por exemplo, incentivar a criação de um clube de leitura do Ensino Fundamental – Anos Finais.

### 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 romanesecas 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 literatura 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. Em um dos volumes, 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, a leitura do conto psicológico “Medo”, de João Anzanello Carraschoza, é colocada em diálogo com um *webinar* em que psicólogas tratam da saúde mental de adolescentes. Em outro volume, 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, em que tem foco o gênero conto fantástico, há uma exploração do trabalho da escultora australiana Patrícia Piccinini, baseado na criação de seres imaginários híbridos; entre outros exemplos.

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; no 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 6 deste volume do 8º ano, "Opinar, mas com propriedade", por exemplo, que tem como gênero central o artigo de opinião, a seção **Preparando o terreno** convidará os alunos a realizar uma pesquisa relacionada ao tema sobre o qual terão de escrever: "As escolas devem ter um projeto para inclusão de adolescentes vindos de outros países?"

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 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 5 deste volume do 8º ano, “Um olhar atento e crítico”, na seção **E se a gente...?**, os estudantes vão criar um esquema. Já no capítulo 1 do 7º ano, “Quando o mundo fica estranho”, a seção **E se a gente...?** convida os alunos a produzirem, em grupos, um regulamento para um concurso de contos. Com isso, garante-se uma maior motivação dos alunos na sua produção do conto fantástico), uma vez que eles produzirão um texto que será inscrito em um concurso escolar de contos. No Capítulo 2 do 7º ano, “Registrar o que acontece”, os alunos precisarão analisar diversos jornais impressos, de modo que poderão recuperar seus conhecimentos prévios e ampliar sua familiarização com esse veículo antes de iniciar as leituras e a produção de 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 6 deste 8º ano, “Opinar, mas com propriedade”, por exemplo, na seção **Fora da caixa**, os estudantes terão de realizar – após lerem um artigo de opinião sobre a participação de três jovens em um projeto de ajuda a refugiados venezuelanos em Roraima e ouvir um *podcast* sobre o acolhimento de estudantes estrangeiros por escolas brasileiras – uma esquete, seguida de um *podcast*, um cartaz e um debate sobre movimentos migratórios.

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 do 7º ano, "Versos que contam", na seção **Falando sobre a nossa língua**. Depois de lerem e analisarem um miniconto de Edson Rossatto, dentro da 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 (grêmios livres, 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.

No 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.

Neste volume de 8º ano, 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 efetuarlo. Nesta coleção, a retextualização está presente em algumas atividades que propõem a transposição de material. Por exemplo, no Capítulo 4 do 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 neste 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.

Concluimos 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 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 8º ano, no Capítulo 5, “Um olhar atento e crítico”, por exemplo, após estudarem (na seção **Falando sobre a nossa língua**) “Regência verbal”, os alunos (em **A língua nas ruas**) são convidados a entrar no *site* de um jornal prestigiado em sua região para ler os comentários de leitor de algumas notícias e anotar exemplos de uso de acento indicativo de crase (quando esse fenômeno ocorre de acordo com a norma-padrão). Outro exemplo ocorre no 9º ano, quando aluno é apresentado ao uso do pronome relativo *onde*, segundo a norma-padrão. Ele deverá observar os falantes com quem convive para reunir exemplos de uso desse pronome e discutir com o professor e seus colegas as formas que têm sido correntes no uso da língua e confrontá-las com a norma com a qual entrou em contato no capítulo. Nesse processo, o aluno aprende a julgar os usos considerando sua adequação à situação comunicativa, desfazendo inclusive alguns preconceitos linguísticos.

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 complementarmente 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-ís-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-miose, 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 corrermos 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 recomendado 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.
- f) Você pode inserir efeitos, molduras e transições entre cenas. Procure, em seu editor, botões com títulos como: “Efeitos”, “Animações”, “Transições”.
- g) 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.
- h) Para conferir como sua montagem está ficando, dê “Play”.
- i) 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.
- j) 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.

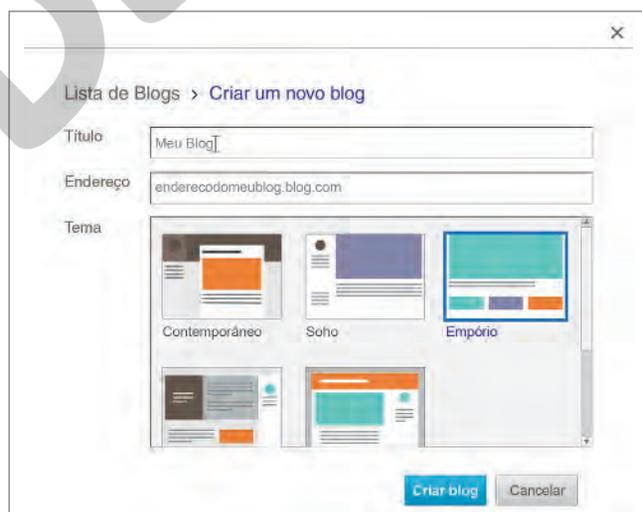
Como a internet possui conteúdos diversos, não necessariamente adequados à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, é importante que você acompanhe a turma durante a realização dessas atividades. Antes de iniciar a criação do *blog*, apresente a proposta e enfatize que as regras 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-o 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, 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 Capítulo 4 deste 8º 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.

Já no volume do 9º ano, no Capítulo 1, “História tem contexto”, em **Conversa com arte**, estuda-se o teatro musical por meio do espetáculo **As cangaceiras, guerreiras do sertão**. No “U”, há outra sugestão de trabalho interdisciplinar com o professor de Arte. Finalmente, no tópico “Aprendendo mais sobre o teatro”, convida-se o aluno a, novamente, trabalhar com assuntos pertinentes à disciplina Arte (e ao projeto de vida), ou seja, uma investigação sobre os profissionais que fazem uma peça de teatro acontecer: diretores, cenógrafos, técnicos de som, iluminadores, preparadores vocais 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 própria *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).”

- fiquem combinadas 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;
- sejam combinadas 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;
- possam ser 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 - Festival de curtas (Você tem medo de quê?)

**Tema:** Curtas de terror ou de suspense de até 3 minutos.

**Justificativa:** Este projeto tem como objetivo propor sugestões ao professor que levem os alunos a conhecer e analisar mecanismos narrativos audiovisuais a fim de se engajarem na produção de curtas-metragens. Dessa forma, eles precisarão compreender, por meio de procedimentos de análise, as estratégias narrativas de que são feitos os filmes para, posteriormente, criarem resenha, roteiro e gravarem seus curtas. Além do envolvimento com a linguagem audiovisual, espera-se que os alunos exercitem suas habilidades para o trabalho coletivo e participem de um evento de circulação/recepção dos trabalhos realizados.

**Componentes curriculares integradores:** Língua Portuguesa e Arte.

**Tema contemporâneo:** Curtas-metragens de terror e suspense.

**Competências gerais:** 3 e 4.

**Competências específicas**

Linguagens: 2 e 5.

Língua Portuguesa: 3.

Arte: 1, 2, 3 e 7.

**Habilidades**

Língua Portuguesa: EF69LP06, EF69LP45, EF69LP46 e EF69LP52.

Arte: EF69AR05, EF69AR06, EF69AR14 e EF69AR31.

**Objetivos**

- Apreciar e analisar curta-metragem, produzindo resenha crítica de filme.
- Produzir roteiro de curta-metragem para ser gravado.
- Organizar e participar de um festival de curta-metragem.

**Materiais a serem utilizados**

- Cadernos.
- Aparelho de TV ou computador (para assistir ao vídeo).

**Produto final a ser desenvolvido**

- Vídeos de curta-metragem gravados e apresentação dos curtas em evento.

**Língua Portuguesa e Arte**

#### 1. Assistindo ao filme e apreciando-o

Peça aos estudantes que pesquisem curta-metragens de terror e suspense adequados à faixa etária e selecione um com eles, por meio de votação ou sorteio. Viabilize a exibição dos filmes em sala de aula. Se não for possível, peça aos estudantes que assistam a ele em casa. Depois, organize, coletivamente, um debate acerca do filme. Espera-se que os alunos sejam levados a discutir aspectos temáticos desenvolvidos no filme. Durante a discussão, explore todo o enredo do filme, ressaltando que, considerando sua extensão, é preciso que o enredo seja curto e que os conflitos se estabeleçam rapidamente e com clareza, para que possam ser resolvidos em poucos minutos.

#### 2. Analisando o filme: aspectos técnicos e linguagem

Explore com a turma os aspectos técnicos e a linguagem do curta-metragem. Formule algumas perguntas, como: a câmera

filma seus objetos de longe ou de perto? Por que o diretor pode ter feito essa escolha? A câmera permanece fixa em um ponto ou se movimenta? Os movimentos são suaves ou bruscos? Em virtude disso, as cenas parecem calmas ou agitadas? No final do filme, é possível dizer que a câmera contribui para a criação do suspense? Como isso acontece? O objetivo é que os alunos percebam que alguns aspectos técnicos, como os enquadramentos, que consistem na seleção que a câmera faz do que mostrar ao espectador, são fundamentais para a construção da história. É importante que eles concluam que a posicionamento da câmera e o enquadramento contribuem para a construção do suspense. O professor de Arte pode conduzir os alunos a perceber a importância da montagem do cenário e da escolha dos figurinos para a caracterização do espaço e das personagens no filme. Uma sugestão é que selecione alguns frames do filme que possam ser objeto de discussão e análise em grupos.

### 3. Produzindo resenha crítica de filme

Em grupos, os alunos deverão escolher um dos filmes para o qual vão elaborar uma resenha de filme. Há vários modelos de resenhas críticas de filmes, com mais ou menos detalhes, de acordo com o público a que se destina. Via de regra, uma boa resenha deve entreter, convencer, informar e oferecer uma opinião original sem dar detalhes que entreguem muito da trama do filme. Oriente os alunos a começar pelo resumo e a destacar algum aspecto de enredo, cenografia, figurino, trilha sonora e atuação dos atores. Na conclusão, é preciso levar em conta que, em geral, as pessoas leem as críticas para decidir se devem ou não assistir a determinado filme.

### 4. Produção de roteiro de curta-metragem

Agora, com os mesmos grupos, os alunos devem se organizar para a produção dos roteiros dos curtas-metragens. Inicialmente, determine a duração que os filmes deverão ter (até 3 minutos). Peça a eles que façam um *brainstorm*, em que, em turnos, sugerem e anotam ideias diversas, para que, posteriormente, possam selecionar aquelas que considerarem mais adequadas. Depois, os alunos deverão definir as personagens, lembrando-lhes que, devido à restrição no tempo de filme, talvez fosse prudente que se limitassem a duas personagens. Em seguida, define-se o enredo e as cenas que serão gravadas, com seus enquadramentos etc. Destaque aos alunos que, geralmente, cria-se uma nova cena quando existe alguma mudança de espaço (lugar) ou tempo. Para cada cena nova é preciso escrever as rubricas e redigir os diálogos.

### 5. Gravando o curta-metragem

Explique aos alunos que a gravação dos curtas-metragens será iniciada em aula, mas que parte dela precisará ser desenvolvida no contraturno, e, portanto, eles precisarão organizar-se para se encontrarem após o período de aulas. Destaque que a gravação pode ser feita nos celulares dos membros dos grupos e a edição feita por meio de aplicativos nos próprios telefones. Proponha uma data de entrega dos vídeos, que deverá ser feita por meio de mídias como pen drives ou DVDs.

### 6. Organizando o evento

Junto à direção de sua instituição de ensino, planeje o Festival de curtas. Selecione dia e horário adequados para a participação de toda a comunidade escolar, com seus familiares, e organize o evento. Lembre-se de que a exibição precisa ser realizada em um espaço com condições de luminosidade que favoreçam a reprodução dos vídeos. Decida com a direção da escola quem serão os convidados do evento: colegas e professores de outras turmas, familiares etc. Explique aos presentes que eles poderão votar naquele que considerarem o melhor dos curtas. Posicione urnas em algum local de fácil acesso, com tiras de papel em que possam indicar suas escolhas. Ao final do evento, anuncie os três vencedores. Se houver possibilidade, ofereça algum tipo de premiação aos vencedores, como vale-livros. 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

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).

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 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 subsequentes 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 8º 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 retrabalhar 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

**CG: 1 e 4.**

**CEL: 1 e 2.**

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

O texto a seguir é a reprodução de trechos da reportagem “Adoção tardia”, de autoria de Adriana Terra. Leia-o com atenção para responder às questões de 1 a 5.

## Adoção tardia

*A idade fez deles crianças “inadotáveis”, mas algumas famílias decidiram mudar essa história*

### Só 2%

Quando Leandro Souza, 35, e Marcílio Santos, 34, adotaram André, o menino de oito anos tinha um sonho: conhecer o mar. No dia do garoto deixar o abrigo onde vivia rumo ao novo lar, o litoral não fazia parte do caminho, mas o casal fez um desvio até o Guarujá, costa sul de São Paulo. Era uma noite de inverno e estava um pouco frio. Para André, isso não importou muito. Assim que pisou na areia, correu e rodopiou, eufórico. “A gente achava que ele ia quebrar o pescoço de tanta felicidade”, lembra Leandro.

Mesmo em uma fase de descobertas e com comportamentos típicos da infância, André já era considerado “velho demais” para ser adotado, segundo os padrões brasileiros. A maioria dos pretendentes a adotar no país quer crianças de até três anos. Na idade do André, por exemplo, apenas 2% dos cadastrados aceitam iniciar o processo. Some a isso o fato de o garoto sofrer de um problema de saúde que demanda acompanhamento constante, além de ter um irmão, Victor – para não dissolver ainda mais o núcleo familiar, a Justiça prioriza que irmãos permaneçam juntos, sendo separados apenas em casos específicos.

[...]

O caso de André caracteriza a chamada adoção tardia, de quem está acima dos três anos de idade. Esse cenário ainda é pouco conhecido no Brasil, mas vem mudando – entre 2015 e 2016, dobraram as adoções de crianças e adolescentes entre três e 17 anos. Mesmo assim, os números de demanda e procura ainda são bem distantes. Enquanto 75% dos disponíveis para adoção têm mais de 10 anos, por exemplo, apenas 2% dos que querem adotar se propõem a cuidar de alguém nessa faixa etária, de acordo com dados de julho de 2017 do Cadastro Nacional de Adoção.

### E aos 18?

[A campanha do Tribunal de Justiça do Espírito Santo] Esperando por Você [que procura estimular a adoção tardia] nasceu da percepção de que as crianças iam passando dos nove anos e ficando nos abrigos, acumulando na memória cenas de despedidas e o sentimento de abandono: familiar, de colegas e, mais tarde, aos 18 anos, do próprio Estado, já que ao atingir a maioridade elas têm de enfrentar a vida [...].

“Chegar aos 18 saindo do abrigo para a rua é um segundo abandono. Um determinado tempo eles começam a perceber que não vão embora mais, vão vendo que os maiores que eles nunca vão”, afirma a artesã Ana Claudia dos Santos, 58. [...]

TERRA, Adriana. Adoção tardia. **UOI TAB**, [s. l.], 24 jul. 2017. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/adocao-tardia#adocao-tardia>. Acesso em: 3 ago. 2022.

- 1 Sobre o trecho lido e reportagens em geral, assinale a alternativa correta.
  - a) O caso da adoção de André é objeto da reportagem por ser um caso singular e de grande relevância para a população.

- b) Os excertos de entrevistas presentes no trecho são utilizados como forma de conferir autoridade ao texto, uma vez que dão voz a especialistas em adoção.
- c) A utilização de dados estatísticos, no terceiro parágrafo, é fundamental para explicitar a situação, pouco conhecida, da maior parte das crianças disponíveis para adoção.
- d) A seção “E aos 18?” trata da situação das crianças disponíveis para adoção quando atingem dezoito anos, já que enfrentam dificuldades ainda maiores para serem adotadas.

Habilidade: EF69LP16.

Resposta certa: C.

Os três distratores contemplam problemas de análise do uso das informações em reportagens. Se julgar pertinente, sugira algumas atividades de leitura de análise de reportagens para que os estudantes possam exercitar suas habilidades de compreensão do gênero. Mais especificamente, a marcação da alternativa **A** como correta pode indicar que o estudante compreendeu de maneira equivocada a função do relato do caso da adoção de André na reportagem. Pergunte se o primeiro período do terceiro parágrafo indica que o caso de André é único, levando o estudante a perceber que, longe de ser singular, o caso é exemplar de determinado tipo de adoção. A marcação da alternativa **B** como correta indica que o estudante não compreendeu adequadamente a função das citações de entrevistados na reportagem. Aponte que não se trata de especialistas em adoção, mas de pais adotivos, que apresentam uma perspectiva mais subjetiva do problema. A marcação da alternativa **D** como correta indica que o estudante não compreendeu os efeitos da maioridade para jovens que vivem em abrigos. Nesse caso, questione-o quanto ao sentido da expressão “enfrentar a vida” para que perceba que, aos 18 anos, os jovens devem deixar os abrigos.

- 2** Releia com atenção a linha fina da notícia. O emprego de aspas no adjetivo *inadotáveis* nos permite inferir um posicionamento da autora da reportagem sobre as crianças acima de três anos disponíveis para adoção.

Habilidade: EF89LP16.

- a) Qual é o posicionamento da autora sobre essas crianças?

Resposta esperada: A autora não considera as crianças acima de 3 anos inadotáveis.

- b) Explique como podemos inferir esse posicionamento.

Resposta esperada: O emprego da palavra *inadotáveis* entre aspas indica que essa é uma palavra empregada por outrem, mas não pela autora, o que nos leva a perceber que ela não acredita que as crianças acima de 3 anos não possam ser adotadas.

Nessa questão, espera-se que o estudante possa ter duas dificuldades. A primeira seria na identificação do posicionamento da autora, e a segunda, na explicação do efeito de sentido criado pelo emprego das aspas. Para ambos os casos, explique que esse emprego indica que a palavra entre aspas não é assumida pelo autor como sua, o que, muitas vezes, indica que ele se distancia dela, afirmando, assim, uma diferença de posicionamento em relação a seu uso.

- 3** Releia o seguinte trecho do primeiro parágrafo, em que a autora registra uma fala de Leandro, pai de André: “A gente achava que ele ia quebrar o pescoço de tanta felicidade”. Identifique a figura de linguagem presente no trecho e explique seu sentido.

tifique a figura de linguagem presente no trecho e explique seu sentido.

Habilidade: EF69LP54.

Resposta esperada: A figura de linguagem é a hipérbole. “Quebrar o pescoço de tanta felicidade” é uma maneira de expressar, de forma exagerada, a euforia do garoto ao ver a praia. É possível que o estudante tenha dificuldade para compreender a figura de linguagem presente no trecho. Nesse caso, pergunte a ele se a expressão pode ser tomada em seu sentido literal, de forma a levá-lo a perceber o efeito de exagero criado por ela. Caso o estudante não consiga identificar a figura de linguagem, remeta-o ao conteúdo de figuras de linguagem.

- 4** No primeiro parágrafo, quando relata a experiência de André ao ver o mar pela primeira vez, a autora emprega o adjetivo *eufórico*, que significa “intensamente alegre”. Levando em consideração essa caracterização da criança adotada, explique qual é a função desse relato no início da reportagem.

Habilidade: EF69LP16.

Resposta esperada: A função desse relato, levando em consideração o emprego do adjetivo *eufórico*, é comover o leitor, levando-o a perceber a intensidade da alegria da criança adotada.

É possível que o estudante tenha dificuldade para perceber a função do relato no trecho. Nesse caso, diga que as sequências narrativas, com frequência, contribuem para ilustrar um aspecto das informações veiculadas. A expressão da alegria intensa experimentada pela criança serve para mostrar ao leitor o impacto da adoção tardia sobre as crianças, levando-o a comover-se com a situação apresentada. Se verificar que a dificuldade para perceber a função das diferentes informações nas reportagens é recorrente ou generalizada, promova atividades de leitura e análise de reportagens de diferentes tipos para que os estudantes exercitem sua compreensão do gênero.

- 5** Releia a fala de Ana Claudia dos Santos, no último parágrafo do trecho: “Chegar aos 18 saindo do abrigo para a rua é um segundo abandono. Um determinado tempo eles começam a perceber que não vão embora mais, vão vendo que os maiores que eles nunca vão”. Para caracterizar a saída das crianças dos abrigos aos dezoito anos, Ana Claudia emprega uma metáfora. Localize essa metáfora e explique seu sentido.

Habilidade: EF69LP54.

Resposta esperada: A metáfora está em “é um segundo abandono”, e seu sentido é que a saída do abrigo, aos 18 anos, torna-se, como no momento do abandono dos pais, uma situação de solidão e desamparo. É possível que o estudante tenha dificuldade em duas etapas da questão. Caso o estudante não consiga localizar a metáfora no trecho, remeta-o ao conteúdo de figuras de linguagem, estudado no bimestre, e, se julgar pertinente, ofereça exercícios de identificação de figuras de linguagem diversas para que ele se habitue a reconhecê-las em textos. Caso o estudante não consiga explicar o sentido da metáfora, lembre que, para compreender metáforas, ele precisa identificar os dois termos comparados e as características comuns entre os termos que permitem a comparação. No caso, é necessário que o estudante perceba que, tanto no caso do abandono pelos pais quanto na

saída do abrigo, os sentimentos do jovem podem ser os mesmos: solidão, desamparo etc. Se julgar pertinente, promova outras atividades de análise de metáforas, sempre pedindo que o estudante explicita os termos comparados nela e os elementos que permitem a comparação para que esse exercício de compreensão se torne mais familiar.

O texto a seguir é a reprodução de trechos da reportagem “Racionais MC’s: memórias do começo da estrada”, de autoria de Camilo Rocha. Leia-o com atenção para responder às questões de 6 a 10.

### Racionais MC’s: memórias do começo da estrada

É horário de expediente na sexta-feira, mas não faz diferença: a fila para ver a exposição dos Racionais MC’s está de ótimo tamanho. Realizada por apenas uma semana no início de junho no Red Bull Station, centro de São Paulo, a mostra trazia objetos pessoais, projeções e murais que relembravam trechos de letras e imagens do grupo. [...] Quase trinta anos depois de seu surgimento, os Racionais continuam relevantes e celebrados por fãs, crítica e mídia. [...]

Nas periferias da maior cidade brasileira, as mensagens de Malcolm X e Public Enemy estavam entre as maiores inspirações dos novos artistas. Ice Blue lembra da influência que teve uma biografia do líder ativista, recém-lançada na época. “Foi a história dele que ideologicamente nos direcionou para esse lado político.” [...]

“Quando li **Malcolm X**, senti que era negro mesmo”, disse Brown à revista **Rolling Stone** em 2013. “As coisas começaram a fazer sentido. Foi um murro na cara. Eu pensava: ‘Vou ser igual ao Malcolm X. Quero ser o Chuck D’ [rapper do Public Enemy].”

#### Capão da morte

Boa parte da periferia das grandes cidades brasileiras se formou principalmente nas duas ou três décadas anteriores a 1980. O Capão Redondo, bairro em que surgiram os Racionais, até os anos 1950 tinha povoamento esparsos e aspecto mais rural que urbano. Com o inchaço populacional e urbanização desregrada dessas áreas, situação repetida Brasil a fora, o bairro chegou nos anos 1980 marcado pela carência de serviços públicos e altos índices de violência.

[...]

“O rap é nossa rede de televisão invisível. É a CNN que as pessoas negras nunca tiveram”, declarou o rapper americano Chuck D., do Public Enemy. No Brasil também os rappers da quebrada estavam se tornando o “Jornal Nacional” dos seus bairros.

[...]

ROCHA, Camilo. Racionais MC’s: memórias do começo da estrada. **Nexo Jornal**, [s. l.], 1º jul. 2017.

Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/reportagem/2017/07/01/Racionais-MCs-mem%C3%B3rias-do-come%C3%A7o-da-estrada>. Acesso em: 3 ago. 2022.

6 Leia o primeiro parágrafo do trecho e assinale a alternativa que contém uma afirmação correta a seu respeito.

- a) O parágrafo relata de maneira objetiva fatos sobre uma exposição dos Racionais MC’s, de forma que não é possível perceber opiniões pessoais do autor da reportagem, em adequação ao que se espera do gênero a que o texto pertence.
- b) A expressão “não faz diferença” é utilizada para reforçar a perda de prestígio do grupo Racionais MC’s nos últimos anos.
- c) A exposição dos Racionais MC’s funciona como gancho da reportagem, que expõe os motivos pelos quais o grupo de rap tornou-se tão popular.
- d) O advérbio *apenas* nos permite inferir uma opinião do autor da reportagem sobre a popularidade dos Racionais MC’s, uma vez que indica que uma semana de exposição é pouco tempo, considerando o sucesso do grupo.

Habilidades: EF89LP16 e EF69LP16.

Resposta correta: D.

A marcação da alternativa A como correta pode indicar que o estudante não reconhece os traços de opinião presentes no primeiro parágrafo nem compreende com clareza o funcionamento social do gênero reportagem. Nesse caso, promova mais atividades de leitura e análise de textos do gênero para que o estudante perceba que, diferentemente da notícia, a reportagem, que é assinada por um autor, permite que os fatos sejam apresentados segundo pontos de vista particulares. A marcação da alternativa B como correta pode indicar que o estudante fez uma leitura equivocada da expressão “não faz diferença”. Aponte que a expressão é utilizada para afirmar que, mesmo em um horário de trabalho, a exposição contava com bom público, ou seja, reforça o prestígio que o grupo Racionais MC’s ainda detinha. A marcação da alternativa C como correta indica que o estudante compreendeu de forma equivocada os objetivos da reportagem. Nesse caso, aponte que as informações apresentadas, apesar de sua heterogeneidade, apresentam dados sobre a origem do grupo Racionais MC’s, ou seja, que o objetivo que confere a todas elas coerência é expor as origens do grupo, o que garante também a coerência do gancho e do título da reportagem.

7 No terceiro parágrafo do trecho, o autor cita uma fala de Mano Brown em que o rapper afirma que a leitura de **Malcolm X** foi “um murro na cara”. Identifique a figura de linguagem empregada por ele no trecho e explique seu sentido.

Habilidade: EF69LP54.

Resposta esperada: A figura de linguagem empregada é a metáfora. Ao comparar a leitura de **Malcolm X** a um “murro na cara”, Mano Brown pretende sugerir que a leitura teve grande impacto sobre ele, desestabilizando suas convicções. É possível que o estudante tenha dificuldade em duas etapas da questão. Caso não consiga identificar a figura de linguagem empregada, remeta-o ao conteúdo de figuras de linguagem, já estudado no bimestre. Se julgar pertinente, ofereça exercícios de identificação e análise de figuras de linguagem diversas, para que o estudante se familiarize com os conceitos. Caso ele não consiga explicar o sentido da metáfora, lembre que, para compreender metáforas, o estudante precisa identificar os dois termos comparados e as características comuns entre os termos que permitem a comparação. Explique que algumas leituras, por nos mostrarem outras

formas de compreender o mundo à nossa volta, podem ter sobre nós o efeito de problematizar crenças anteriores e de permitir a ampliação de nossa compreensão de mundo. Se julgar pertinente, promova uma discussão a respeito dessa característica dos livros, pedindo à turma que mencione algumas leituras que já tiveram impacto similar sobre eles.

- 8 No último parágrafo do trecho, o autor utiliza, para explicar o papel do *rap* nas periferias de grandes cidades brasileiras, uma citação de um *rapper* americano situado em um contexto diverso. Explique o que justifica, no texto, a referência ao *rapper* americano.

Habilidade: EF89LP05.

Resposta esperada: A referência ao *rapper* americano se justifica, no texto, pelo fato de Mano Brown considerá-lo uma das grandes influências dos Racionais MC's. É possível que o estudante tenha dificuldade para reconhecer de que forma se justifica a citação do *rapper* americano. Nesse caso, aponte que, uma vez que o grupo o considerava uma de suas grandes influências, suas falas adquirem importância para explicar também o papel que o grupo brasileiro desejava exercer em seu próprio contexto.

- 9 Sobre o emprego de figuras de linguagem no trecho, assinale a alternativa correta.

- No trecho “se tornando o ‘Jornal Nacional’”, há o emprego de uma metonímia, uma vez que significa que o *rap*, como o Jornal Nacional, é um meio de comunicação.
- No trecho “É a CNN que as pessoas negras nunca tiveram”, CNN é uma metonímia para “redes de televisão”.
- O trecho “O *rap* é nossa rede de televisão invisível” contém uma metáfora que atribui ao *rap* a capacidade de entreter as pessoas.
- No título, pode-se observar um eufemismo na substituição da palavra *carreira* por *estrada* com objetivo de embelezamento.

Habilidade: EF69LP54.

Resposta correta: B.

A marcação da alternativa A como correta indica que o estudante não compreendeu o conceito de metonímia. Nesse caso, remeta-o ao conteúdo de figuras de linguagem, já estudado no bimestre, e, se julgar pertinente, ofereça exercícios de identificação de figuras de linguagem, em especial aqueles que possam contribuir para que o estudante perceba a diferença entre metonímias e metáforas. A marcação da alternativa C como correta indica que o estudante não compreendeu o sentido da metáfora que compara o *rap* a determinados programas televisivos. Aponte então que os programas selecionados para a construção da metáfora não são programas de entretenimento, mas de informação, como o Jornal Nacional. Dessa forma, a característica que aproxima o *rap* da televisão é a capacidade de relatar acontecimentos, fazer denúncias etc. A marcação da alternativa D como correta indica que o estudante não compreendeu com precisão o conceito de eufemismo. Esclareça que não se trata de uma tentativa de “embelezamento” da linguagem, mas de suavização do sentido, apresentando exercícios que permitam ao estudante reconhecer o emprego de eufemismos e explicar as intenções que dirigem seu emprego.

- 10 No último parágrafo, o autor compara os *rappers* brasileiros ao Jornal Nacional. Explique que características do gênero *rap* permitem essa comparação.

Habilidades: EF69LP54 e EF69LP44.

Resposta esperada: O *rap* pode ser comparado, no texto, a um Jornal Nacional da periferia, pelo fato de predominarem, no gênero, temas como a denúncia da exclusão social, do racismo, da violência etc., muito presentes nessa área das cidades. É possível que o estudante tenha dificuldades no reconhecimento das características do gênero que permitem a comparação do *rap* com um programa de notícias. Nesse caso, ressalte que, por algum tempo, o *rap* era uma forma que os artistas de periferia tinham de expressar aspectos de sua realidade que não eram objeto de veículos de mídia em geral. Se julgar pertinente, promova a escuta ou a leitura e análise de outros *raps* para que os estudantes possam identificar com clareza esse aspecto de denúncia social presente no gênero.

## Modelo de avaliação 2

**CG: 1 e 4.**

**CEL: 1 e 2.**

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

O trecho a seguir foi transcrito do regulamento da edição de 2018 da Olimpíada Brasileira de Matemática.

Leia-o com atenção para responder às questões de 1 a 4.

### Regulamento da Olimpíada Brasileira de Matemática – 2018

#### 1. Disposições gerais

1.1. A Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) é uma realização conjunta do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

1.2. A coordenação da OBM fica a cargo da Comissão Nacional de Olimpíadas de Matemática da SBM. Esta Comissão tem como atribuição preparar as provas e soluções das provas da OBM, bem como definir critérios de correção e de premiação.

1.3. A estrutura de apoio organizacional da OBM está situada no IMPA, sob a responsabilidade da Coordenação de Programas de Extensão Acadêmica e tem como atribuição organizar a logística de aplicação e correção de provas, e orientar os colaboradores nas diversas etapas da Olimpíada.

1.4. A OBM é uma competição dirigida aos alunos de escolas e universidades brasileiras – da rede pública ou privada – que estejam cursando desde o 6º ano do Ensino Fundamental ao final da Graduação.

[...]

#### 2. Objetivos

2.1. A OBM tem como objetivos principais:

- Interferir decisivamente na melhoria do ensino de Matemática no Brasil, estimulando alunos e professores a um aprimoramento maior propiciado pela participação em olimpíadas.

- b) Descobrir jovens com talento matemático excepcional e colocá-los em contato com matemáticos profissionais e instituições de pesquisa de alto nível, propiciando condições favoráveis para a formação e o desenvolvimento de uma carreira de pesquisa.
- c) Selecionar os estudantes que representarão o Brasil em competições internacionais de Matemática a partir de seu desempenho na OBM, realizando o devido treinamento.
- d) Apoiar as competições regionais de Matemática em todo o Brasil.
- e) Organizar as diversas competições internacionais de Matemática no Brasil.

[...]

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **Regulamento.**  
Disponível em: [https://www.obm.org.br/content/uploads/2018/03/Regulamento\\_OBM\\_2018.pdf](https://www.obm.org.br/content/uploads/2018/03/Regulamento_OBM_2018.pdf). Acesso em: 3 ago. 2022.

- 1 Transcreva o item do regulamento que explicita a maneira como a Olimpíada Brasileira de Matemática pretende intervir na educação matemática no Brasil.

Habilidade: EF89LP17.

Resposta esperada: Interferir decisivamente na melhoria do ensino de Matemática no Brasil, estimulando estudantes e professores a um aprimoramento maior propiciado pela participação em olimpíadas. Essa questão exige a localização de uma informação explícita. Por isso, as dificuldades esperadas para ela devem ser derivadas de incompreensão de vocabulário. Nesse caso, cabe ao professor, ao devolver a prova, observar que o estudante poderia localizar palavras sinônimas de *intervir* e *educação* no texto, casos de *interferir* e *ensino*. Além disso, se o problema não for restrito a poucos estudantes, o professor deve avaliar a pertinência de inserir, em sua prática cotidiana, alguns exercícios de localização simples de informação em textos de vocabulário mais sofisticado, como aquele encontrado em textos normativos legais.

- 2 Explique, com suas próprias palavras, os objetivos da Olimpíada Brasileira de Matemática em relação a estudantes de Matemática no Brasil.

Habilidade: EF89LP17.

Resposta esperada: A Olimpíada Brasileira de Matemática, além de servir como mecanismo de seleção de participantes de olimpíadas internacionais, pretende descobrir estudantes com alto potencial para Matemática, com vistas a criar boas condições para que eles desenvolvam suas carreiras. É possível que o estudante tenha dificuldades para reconhecer os dois objetivos diferentes da Olimpíada Brasileira de Matemática, limitando-se a afirmar um (servir como mecanismo de seleção para olimpíadas internacionais) ou outro (descobrir talentos). Nesse caso, o professor deve apontar a lacuna e pedir aos estudantes que façam uma releitura do texto. Outra dificuldade esperada é em relação à precisão da linguagem da paráfrase. Ainda que não se possa esperar, nesta etapa da escolarização, grande sofisticação vocabular, é importante que o professor aponte as situações em que eventuais imprecisões possam gerar incoerências. Como forma de intervenção, o professor pode incorporar, em sua prática diária com gêneros normativos, exercícios que exijam localização de informações, avaliação de paráfrases (por meio de

questões que exijam classificação de paráfrases como verdadeiras ou falsas, por exemplo) e prática de paráfrases.

- 3 No item 2.1.c, “em competições internacionais de Matemática” é objeto indireto do verbo *selecionar*. Avalie se essa afirmação é verdadeira ou falsa e justifique sua resposta.

Habilidade: EF08LP06.

Resposta esperada: Essa afirmação é falsa, uma vez que o verbo *selecionar* é transitivo direto e seu objeto direto é “os estudantes que”. Além disso, o verbo a que esse trecho está associado é *representar*, e não *selecionar*.

É possível que o estudante tenha dificuldade para identificar a função sintática do sintagma “em competições internacionais de Matemática”. Nesse caso, o professor deve orientá-lo a identificar a transitividade do verbo a que o enunciado da questão faz referência – transitivo direto –, o que já excluiria a possibilidade de identificação do sintagma como objeto indireto, ressaltando que não havia necessidade de identificar sua função sintática (que, em todo caso, é de objeto indireto do verbo *representar*).

- 4 Releia o item 1.2 do regulamento e, a seu respeito, assinale a alternativa correta:

- a) “as provas” e “soluções das provas da OBM” são, respectivamente, objeto direto e objeto indireto do verbo *preparar*.
- b) “critérios” apresenta apenas uma regência, de forma que não seria possível alterar a preposição *de* em “de correção e de premiação”.
- c) “de correção” e “de premiação” são ambos objetos indiretos, o que pode ser percebido pela presença da preposição *de*.
- d) a preposição *de* em “das provas” poderia ser substituída pela preposição *para*, sem prejuízo do sentido do trecho.

Habilidades: EF08LP06 e EF08LP07.

Resposta correta: D.

A marcação da alternativa A como correta indica que o estudante não identificou “soluções das provas da OBM” como objeto direto do verbo *preparar*. Isso pode ocorrer devido a uma incompreensão a respeito do papel da preposição no objeto indireto. Nesse caso, o professor deve observar que a preposição é necessariamente o elemento que se coloca entre o verbo e o restante do objeto. A marcação da alternativa B como correta indica que o estudante não reconheceu que há outra regência nominal possível para os complementos de *critérios*, como a que rege a preposição *para*. Nesse caso, o professor deve apontar a possibilidade a ele e, se julgar pertinente, oferecer alguns exercícios em que se exija o emprego de diferentes regências e explicar eventuais alterações de sentido promovidas por elas. A marcação da alternativa C como correta indica que o estudante compreendeu de maneira superficial o conceito de objeto indireto, confundindo-o com qualquer complemento (ou mesmo qualquer sintagma, em alguns casos) iniciado por preposição. Nesse caso, recomenda-se a revisão do conteúdo pelo professor, promovida individual ou coletivamente. Se julgar conveniente, enfatize a importância de prestar atenção no termo regente, além de no termo regido, para identificar funções sintáticas dos diferentes sintagmas.

O trecho a seguir foi transcrito do Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em julho de 2010. Leia-o com atenção para responder às questões de 5 a 10.

## TÍTULO I

### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

[...]

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

[...]

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I – inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II – adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

[...]

IV – promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V – eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI – estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII – implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

## TÍTULO II

### DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

[...]

## CAPÍTULO II

### DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

[...]

#### Seção II

##### Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

[...]

BRASIL. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em: 3 ago. 2022.

5 O artigo 1º do Estatuto define seus objetivos. Para isso, o verbo *garantir* é fundamental.

Habilidades: EF08LP06 e EF89LP17.

a) Indique a transitividade do verbo *garantir* e identifique seus objetos.

Resposta esperada: O verbo *garantir* é transitivo direto e indireto, e seus objetos são “à população negra” (objeto indireto) e “a efetivação da igualdade de oportunidades”, “a defesa dos direitos” e “o combate à discriminação” (objetos diretos).

É possível que o estudante tenha dificuldades para reconhecer as funções sintáticas dos diferentes termos associados ao verbo *garantir*. Nesse caso, recomenda-se que o professor o oriente a retomar o conteúdo estudado e ofereça alguns exercícios de análise sintática para que possa consolidar os procedimentos adequados a esse tipo de análise. Se julgar pertinente, o professor pode promover uma nova discussão coletiva a respeito desses procedimentos, com atividades de análise em duplas ou grupos.

b) Explique, com suas palavras, a importância desses objetos para a construção do sentido do artigo 1º.

Resposta esperada: Esses objetos constroem a ideia de tudo o que é necessário para garantir a igualdade racial para a população negra. É possível que o aluno tenha dificuldades para definir a importância dos objetos para a construção do sentido do artigo, limitando-se a realizar uma paráfrase do trecho. Nesse caso, o professor deve orientá-lo para que perceba a diferença entre os comandos, afirmando que é preciso compreender o sentido global do artigo: explicitar que a lei se destina a garantir igualdade racial

a partir da efetivação de todas as necessidades enumeradas pelos objetos do verbo *garantir*.

6 Ainda sobre o artigo 1º do Estatuto, explique a presença do acento grave em “garantir à população”.

Habilidade: EF08LP07.

O acento grave está presente em “garantir à população” para marcar a ocorrência de crase entre a preposição *a*, exigida pelo verbo *garantir*, e o artigo definido feminino *a*, que antecede *população*. É possível que o estudante tenha dificuldade para explicar com precisão a ocorrência da crase, limitando-se a apontá-la como motivo da presença do acento grave. Nesse caso, o professor deve explicitar que é preciso descrever a ocorrência da crase no caso em questão e que, para isso, é necessário identificar a transitividade do verbo *garantir* e sua regência.

7 O artigo 2º explicita que o Estado brasileiro deve reconhecer a todos o “direito à participação na comunidade”. É possível substituir a preposição *em* pela preposição *de* sem prejuízo do sentido da expressão? Explique.

Habilidade: EF08LP07.

Não é possível substituir a preposição *em* por *de* nesse caso, uma vez que isso implicaria uma mudança de sentido. É possível que o estudante tenha dificuldades para reconhecer a diferença de sentido promovida pela substituição da preposição. Nesse caso, o professor deve apontar a diferença e, se julgar pertinente, promover outros exercícios em que os estudantes precisem analisar preposições em diferentes contextos e empregá-las para construir diferentes sentidos.

8 Sobre o artigo 4º, assinale a alternativa correta.

- a) A finalidade desse artigo é definir o que são políticas de ação afirmativa, de forma a tornar evidente o que deve ser feito pelo Estado no combate à discriminação racial.
- b) Uma medida importante para o combate às desigualdades é a adoção das chamadas políticas de “ação afirmativa”, que consistem em iniciativas da sociedade civil para inclusão da população negra em empresas e meios de comunicação de massa.
- c) O Estado brasileiro não deve oferecer incentivos financeiros para que a sociedade civil promova a igualdade de oportunidades para a população negra.
- d) O Estado deve modificar leis para tornar mais eficiente o combate à discriminação.

Habilidade: EF89LP17.

Resposta correta: D.

A marcação da alternativa A como correta indica que o estudante não compreendeu com precisão a finalidade do artigo, que não consiste em “definir” as políticas de ação afirmativa, ainda que isso seja feito, mas de enumerar algumas ações que serão meios de promover a participação da população negra na vida social do país. Nesse caso, o professor deve indicar que, para identificar a “finalidade” do artigo, é preciso que não nos limitemos a uma leitura parcial dele, ainda que correta, mas que busquemos a compreensão de seu sentido global.

A marcação das alternativas B ou C como corretas indica uma imprecisão na leitura de alguns trechos específicos do texto (na

alternativa B, em relação à responsabilidade do poder público na “implementação de programas de ação afirmativa” e, na alternativa C, em relação à oferta de incentivos financeiros explicitada na menção ao “acesso aos recursos públicos”). Caso a dificuldade de leitura dos estudantes se mostre mais profunda que a incompreensão de trechos pontuais do texto, o professor deve avaliar a pertinência de estender o trabalho com textos de gêneros normativos públicos, enfatizando leituras coletivas em que seja possível o esclarecimento de vocabulário desconhecido.

9 No parágrafo único do artigo 2º, o Estatuto define o que seriam “programas de ação afirmativa”. Explique, com suas próprias palavras, o sentido dessa expressão.

Habilidade: EF89LP17.

Resposta esperada: Programas de ação afirmativa são programas de Estado cujos objetivos sejam eliminar desigualdades sociais geradas ao longo do processo histórico do país.

É possível que o estudante tenha dificuldades para compreender o sentido do parágrafo. Nesse caso, o professor deve apontar que sua compreensão adequada exige que se perceba que os programas são públicos, têm o objetivo de combater as desigualdades e se justificam como forma de reparação histórica aos grupos discriminados. Além disso, espera-se que o aluno repita alguns termos do parágrafo por falta de diversidade vocabular, o que deve ser admitido nesta etapa de sua educação, desde que ele demonstre compreender o sentido da expressão.

10 Releia o parágrafo 1º do artigo 11 dessa lei.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

Sobre esse trecho, assinale a alternativa correta.

- a) No trecho, o verbo *resgatar* tem o sentido de “salvar de um grande perigo”, como em “o salva-vidas conseguiu resgatar a menina”.
- b) Não deveria haver acento grave no trecho “Os conteúdos referentes à história da população negra”, uma vez que ele não pode estar associado a substantivos masculinos, como é o caso de *conteúdos*.
- c) O sentido do parágrafo é apontar que conteúdos de história da população negra no país deverão ser ensinados de forma a explicitar sua importância em toda a vida social brasileira.
- d) A preposição *para* em “contribuição [...] para o desenvolvimento social” pode ser substituída pela preposição *de* sem prejuízo do sentido.

Resposta correta: C.

A marcação da alternativa A como correta indica a incompreensão do sentido do verbo *resgatar* no contexto dado pelo parágrafo do artigo. Se o professor julgar que problemas como esse têm prejudicado significativamente a capacidade de interpretação de textos de seu grupo de estudantes, pode promover exercícios em que se exija deles a análise (por meio de exercícios em que precisarão

julgar verdadeiras ou falsas diversas reformulações de um mesmo trecho, por exemplo) e elaboração de paráfrases. A marcação da alternativa **B** como correta indica a incompreensão do conceito de crase. Nesse caso, o professor deve explicar que a presença do artigo feminino é referente ao termo regido, não ao termo regente, que, no caso, é masculino.

A marcação da alternativa **D** como correta indica que o estudante não reconheceu a diferença de sentido que a substituição da preposição acarretaria. Nesse caso, o professor deve apontar que, caso ocorresse, ela implicaria que “desenvolvimento social” se tornaria agente da “contribuição”. Se julgar pertinente, ele deve promover outros exercícios em que os estudantes precisem analisar os sentidos criados pelo emprego de diferentes regências e empregá-las para construir diferentes sentidos.

## 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 oportu-

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**.

nidades 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 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, caiçara 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 as 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 peça 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 Linguagens – 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, “Contar com pouco”.

CAPÍTULO 1		
SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
<b>Leitura 1</b> (Inclui <b>Desvendando o texto, Como funciona um miniconto? e Da observação para a prática</b> )	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3 e 8. CEL: 1 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
<b>Leitura 2</b> (Inclui <b>Refletindo sobre o texto e Da observação para a prática</b> )	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3 e 8. CEL: 1 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
<b>Textos em conversa</b> (Inclui <b>Fala aí!</b> )	EF69LP05, EF69LP13, EF89LP32 e EF89LP33.	CG: 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
<b>Falando sobre a nossa língua</b> (Inclui <b>Começando a investigação, Biblioteca cultural, Investigando mais, Investigue, A língua nas ruas, Fala aí! e Desafio da linguagem</b> )	EF69LP54 e EF89LP37.	CG: 3 e 4. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

CAPÍTULO 1		
SEÇÃO	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
Se eu quiser aprender mais	EF69LP42, EF89LP02 e EF89LP06.	CG: 1 e 3. CEL: 1 e 4. CELP: 1, 2, 6 e 7.
Meu miniconto na prática (Inclui Momento de produzir, Momento de reescrever e Momento de apresentar)	EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF08LP04.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.
E se a gente pensasse sobre a leitura? (Inclui Fala aí!)	EF69LP31, EF69LP42, EF89LP26 e EF89LP29.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 3. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Conversa com arte	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP06, EF69LP09 e EF89LP11.	CG: 1, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.
Biblioteca cultural 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 8º ano. Quando o aluno trabalha, nessa seção **Leitura 1**, com a análise e fruição do miniconto do autor gaúcho Marcelo Spalding, ele está desenvolvendo competências gerais ligadas à valorização dos conhecimentos para entender e explicar a realidade CG 1, exercitando a curiosidade intelectual, a imaginação e a criatividade CG 2, valorizando e fruindo uma manifestação artística, no caso a literatura CG 3, e compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo – por meio de um texto literário – suas emoções e as dos outros CG 8. Ao mesmo tempo, esse aluno vivencia de que forma essas competências gerais se expressam em uma área do conhecimento, no caso a de Linguagens, por meio de competências específicas, ou seja, ele compreende as linguagens como construção humana, reconhecendo-as e valorizando-as como maneiras de significação da realidade e expressão de subjetividades CEL 1 e desenvolve o senso estético para fruir uma manifestação artística CEL 5. Esse aluno, ainda, desenvolve competências específicas do componente Língua Portuguesa quando, por meio dessa seção **Leitura 1**, apropria-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar

da vida cultural letrada CELP 2, lê um texto escrito que circula no campo artístico-literário CELP 3, reconhece o texto literário como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias CELP 7 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 situadas no componente Língua Portuguesa, esse aluno tem a oportunidade de, finalizado o trabalho com o primeiro exemplar do miniconto: 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 miniconto EF69LP47; mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de literatura EF69LP49; ler, de forma autônoma, e compreender um miniconto, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências de gêneros, temas e autores EF89LP33.

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 três minicontos específicos, que são o escrito por Marcelo Spalding (na **Leitura 1** do Capítulo 1), o de autoria de Fernando Bonassi, intitulado “Só”, e um outro de Marcos Bassini (na **Leitura 2** do Capítulo 1 deste volume do 8º ano).

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

<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).

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 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 usados 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

Acesse 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 Contar com pouco	Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Doença celíaca</li> <li>Nomes de plantas que tenham origem em metáforas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
Capítulo 2 Contar com imagem	E se a gente pensasse sobre cinema?	Análise de trechos de <i>trailer</i> , de cartaz e de resenha de filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de recepção</li> </ul>	Anotações
	Leitura 1	Profissionais do cinema brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Apresentação oral
	Textos em conversa	Estudo de artigo científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Escrita de comentário sobre o artigo científico
	Conversa com arte	Transposição de roteiro em filme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de recepção</li> </ul>	Anotações
Capítulo 3 Direitos e deveres	Falando sobre a nossa língua	Usos dos verbos <i>fazer</i> e <i>haver</i> como impessoais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
Capítulo 4 Investigar para aprofundar	Leitura 1	<i>Slam</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Leitura 2	Encalhamento de embarcação no Canal de Suez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Se eu quiser aprender mais	Riscos de contato do ser humano com alguns animais marinhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Falando sobre a nossa língua	Voz passiva sintética	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Textos em conversa	Checagem de fatos e notícias	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Compartilhamento oral em grupos
	Preparando o terreno	Rotina escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Construção e uso de questionários</li> <li>Entrevistas</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Reportagem filmada (a ser produzida na seção seguinte) publicada no <i>blog</i> da turma
Capítulo 5 Um olhar atento e crítico	Falando sobre a nossa língua	Uso do acento indicativo de crase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obras de Alex Gross</li> <li>Curadoria de obras de arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de recepção</li> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Exposição de arte
Capítulo 6 Opinar, mas com propriedade	Falando sobre a nossa língua	Preposição antes dos pronomes relativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Compartilhamento oral em grupos
	Preparando o terreno	Escolas e estudantes vindos de outros países	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Construção e uso de questionários</li> <li>Entrevistas</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Compartilhamento oral em grupos
	Fora da caixa	Brasileiros no exterior	<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>	<i>Podcast</i> e cartazes
Capítulo 7 Confronto respeitoso	E se a gente comparasse informações?	Validade dos zoológicos	<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>	Transcrição e posterior comparação com dados dos textos lidos
	Se eu quiser aprender mais	Plantio de árvores em áreas urbanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Elaboração de esquema
	Textos em conversa	Invasão do peixe-leão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Falando sobre a nossa língua	Uso de “mas”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Preparando o terreno	Internet e privacidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações (a serem utilizadas na seção seguinte)
	Fora da caixa	Universo digital (tema a ser escolhido pelos grupos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> <li>Observação, tomada de nota e construção de relatórios</li> </ul>	Seminário
Capítulo 8 Versos que posicionam	E se a gente ouvisse um <i>rap</i> ?	<i>Rap</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Se eu quiser aprender mais	Emboladas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão bibliográfica</li> </ul>	Anotações
	Conversa com arte	Curta-metragem como forma de participação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de recepção</li> </ul>	Produção de curta-metragem

## • **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.

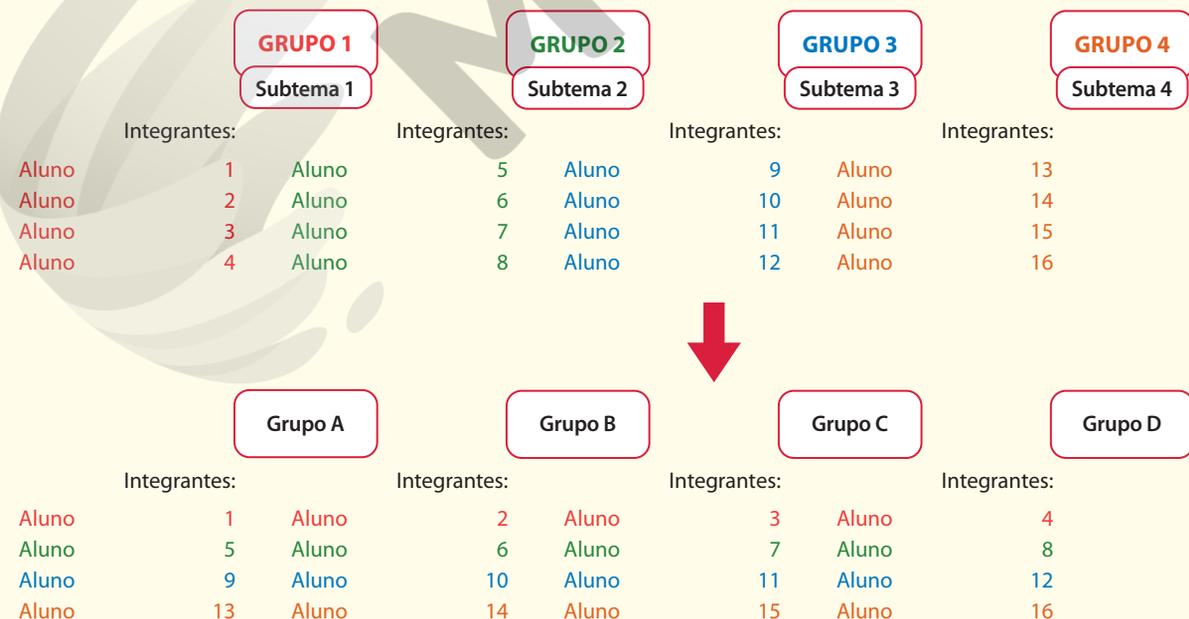
### Painel integrado (*jigsaw classroom*)

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 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**.



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.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

**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 seu quadro, 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, links, 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>• Parafrasear 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 parafrasear 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 (acompanhada 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 questão.</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.

1. 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.
2. 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.
3. Alterne 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.
4. 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).
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. Estimule os estudantes a apresentar os seus pontos de vista e a sustentá-los de maneira respeitosa e equilibrada.
10. 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. Contar com pouco	1º bimestre
2. Contar com imagem	1º bimestre
3. Direitos e deveres	1º bimestre
4. Investigar para aprofundar	2º bimestre
5. Um olhar atento e crítico	2º bimestre
6. Opinar, mas com propriedade	3º bimestre
7. Confronto respeitoso	3º bimestre
8. Versos que posicionam	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. Contar com pouco	1º trimestre
2. Contar com imagem	1º trimestre
3. Direitos e deveres	1º trimestre
4. Investigar para aprofundar	2º trimestre
5. Um olhar atento e crítico	2º trimestre
6. Opinar, mas com propriedade	2º trimestre
7. Confronto respeitoso	3º trimestre
8. Versos que posicionam	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. Contar com pouco	1º semestre
2. Contar com imagem	1º semestre
3. Direitos e deveres	1º semestre
4. Investigar para aprofundar	1º semestre
5. Um olhar atento e crítico	1º semestre
6. Opinar, mas com propriedade	2º semestre
7. Confronto respeitoso	2º semestre
8. Versos que posicionam	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 artístico-literários (Capítulos 1, 2, 8 e 5, este último focaliza o gênero crônica reflexiva, que é fronteira) e, em um segundo módulo (2º semestre), poderá trabalhar com gêneros situados nos campos de atuação da vida pública e jornalístico (Capítulos 3, 4, 6 e 7). 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 no campo jornalístico ou no limite entre dois campos (Capítulos 4, 5 e 6); em outro módulo, poderá reunir os gêneros estritamente literários (Capítulos 1, 2 e 8); em outro módulo, no final do ano letivo, poderá trabalhar com os capítulos que têm como foco o campo de atuação na vida pública (Capítulos 3 e 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.

### ● Introdução

Como já mencionamos, no “U” você encontra, de forma contextualizada, parte significativa das observações acerca de decisões metodológicas, competências e habilidades desenvolvidas nas seções, além de 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 abordado no capítulo. 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, bem como, mais uma vez, as competências e as habilidades que estão sendo desenvolvidas. Gostaríamos de reforçar 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**, 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> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar canções de repertório brasileiro.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em letra de canção, estabelecendo um olhar pessoal sobre as experiências que não são efêmeras.</li> <li>Compor uma representação artística coletiva sobre experiências não efêmeras da turma.</li> </ul>	EF69LP44.	CG: 1, 3, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.

#### MINHA CANÇÃO – FECHAMENTO DE VOLUME

<ul style="list-style-type: none"> <li>Letra de canção.</li> <li>Instalação e ilustração artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar canção de repertório brasileiro.</li> <li>Fruir instalação de artista nacional.</li> <li>Posicionar-se de forma consistente em uma discussão sobre as visões individuais de Brasil, respeitando as opiniões contrárias e fundamentando seus posicionamentos.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em letra de canção e em instalação artística, estabelecendo conexões com sua visão a respeito do Brasil.</li> <li>Aprimorar a relação com diferentes produções artísticas e a fruição estética.</li> <li>Produzir uma bandeira que represente artisticamente a visão que o grupo tem do Brasil.</li> </ul>	EF69LP25, EF69LP44 e EF69LP46.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3, 6, 7 e 9.
--	---	--------------------------------------	---

## ● Capítulo 1 – Contar com pouco

A leitura de minicontos concorre para um avanço significativo na qualidade da leitura literária com a ampliação das estratégias de compreensão das camadas de sentido do texto. Como sabemos, a despeito de sua aparente simplicidade, os minicontos são leituras exigentes por seu caráter lacunar; lê-los e criá-los exige manejo seguro da língua e dos efeitos que podem ser produzidos por seus recursos. Além disso, o subgênero se aproxima de outros que circulam no meio digital, como os poemas ilustrados e os memes, que participam das práticas de leitura cotidianas dos adolescentes. Como lembra o texto da BNCC, “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (p. 61).

Nossa experiência em sala de aula mostra que os minicontos se aproximam dessa cultura pela expressão sintética e, portanto, são familiares aos estudantes; por outro lado, revelam uma acuidade na representação do mundo interior e exterior que obriga a uma leitura

mais detida, algo que eles também precisam experienciar como parte do desenvolvimento dos critérios de apreciação estética.

Com vistas ao desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e à produção de minicontos, a sequência didática propõe o estudo das figuras de linguagem, que propicia observações sobre efeitos de sentido, e o diálogo com uma HQ de tom intimista, que põe em foco a confissão do mundo interior. Já o estudo dos títulos apoia a análise da contextualização, um dos elementos que contribuem para a condição sintética e lacunar do gênero. A abordagem das figuras de linguagem e dos títulos desdobra-se para a análise de outros gêneros.

Por fim, convidamos o estudante a refletir sobre a experiência da leitura literária, lendo um texto em que a crítica Marisa Lajolo desconstrói alguns preconceitos em relação ao lugar que deve ser ocupado pelos diferentes autores de literatura. Sem diminuir a importância do cânone, Lajolo valida produções literárias diversas, reconhecendo, entre outras, escolhas próximas da cultura adolescente. O texto serve de estímulo para o estudante se sentir incluído no universo dos leitores de literatura, sentimento que procuramos reforçar ao solicitar que crie uma campanha publicitária para divulgar a leitura literária destacando gêneros dos quais goste particularmente. A leitura do texto didático, que resulta na produção de uma resenha acadêmica, e a produção da campanha acrescentam novas habilidades àquelas que foram desenvolvidas nas atividades mais diretamente ligadas ao miniconoto.

CAPÍTULO 1				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos constitutivos do miniconoto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em miniconoto.</li> <li>Ler um miniconoto, selecionando estratégias de leitura de acordo com as características do gênero.</li> <li>Analisar em miniconoto a importância da escolha lexical para a caracterização dos personagens.</li> <li>Reconhecer os efeitos de sentido decorrentes dos tipos de discurso empregados, identificando o enredo e o foco narrativo.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3 e 8. CEL: 1 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos constitutivos do miniconoto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler dois minicontos, selecionando estratégias de leitura de acordo com as características do gênero.</li> <li>Analisar em minicontos o uso de pontuação expressiva e palavras e expressões conotativas.</li> <li>Compreender a síntese como característica central do gênero miniconoto.</li> <li>Reconhecer diferenças e similaridades entre o miniconoto, o microconto e o conto tradicional.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3 e 8. CEL: 1 e 5. CELP: 2, 3, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de tirinha.</li> <li>Relação intertextual entre tirinha e miniconoto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associar texto verbal aos recursos imagéticos para inferir os efeitos de sentido da tirinha.</li> <li>Reconhecer o uso de mecanismos de intertextualidade entre um miniconoto e uma tirinha.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP13, EF89LP32 e EF89LP33.	CG: 3, 4, 8 e 9. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de linguagem (I): metáfora, comparação, metonímia, sinestesia e gradação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer em textos o emprego de figuras de linguagem e inferir seus efeitos de sentido.</li> <li>Relacionar o uso das figuras de linguagem a textos de diversos gêneros para aperfeiçoar a leitura e a escrita.</li> <li>Pesquisar informações sobre: nomes de plantas que tenham origem em metáforas; a doença celíaca e a canção “Metáfora”, de Gilberto Gil.</li> <li>Produzir um parágrafo para analisar a instalação de Cildo Meireles.</li> </ul>	EF69LP54 e EF89LP37.	CG: 3 e 4. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

## CAPÍTULO 1

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções de um título.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os efeitos de sentido na elaboração do título, nas escolhas lexicais e nas construções metafóricas em textos literários e não literários.</li> <li>• Observar a construção composicional de artigo de opinião: título, linha fina, introdução e tese.</li> <li>• Analisar os impactos da construção do título em diferentes práticas, como acessar, curtir e compartilhar.</li> </ul>	EF69LP42, EF89LP02 e EF89LP06.	CG: 1 e 3. CEL: 1 e 4. CELP: 1, 2, 6 e 7.
Meu miniconto na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de miniconto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir um miniconto, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>• Mobilizar conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever o miniconto produzido.</li> <li>• Preparar a apresentação do miniconto, expondo a produção autoral em painel para a apreciação dos textos.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF08LP04.	CG: 1, 3 e 4. CEL: 1, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.
E se a gente pensasse sobre a leitura literária?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de texto e produção de resenha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a construção composicional de texto de divulgação de conhecimento, reconhecendo a exposição de definições, exemplificações e relações por meio de notas de rodapé.</li> <li>• Produzir resenha acadêmica, articulando de modo adequado as vozes envolvidas (do resenhador e do autor do texto), por meio do uso de paráfrases e citações.</li> <li>• Utilizar organizadores textuais na hierarquização das proposições na produção autoral da resenha.</li> </ul>	EF69LP31, EF69LP42, EF89LP26 e EF89LP29.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1 e 3. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de peças de campanha publicitária para promover a literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre anúncios de uma campanha publicitária veiculados em cartazes para perceber a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos da campanha e à construção composicional.</li> <li>• Produzir, revisar e editar anúncio publicitário envolvendo o uso articulado de <i>spots</i>, a partir da escolha de causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo e das estratégias de convencimento que serão utilizadas.</li> <li>• Participar da divulgação da campanha publicitária por meio da exposição dos anúncios produzidos.</li> </ul>	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP06, EF69LP09 e EF89LP11.	CG: 1, 4, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugestões de leitura.</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 – Miniconto

No Capítulo 1, os alunos produziram minicontos; agora, terão outra oportunidade de experienciar a escrita desse subgênero literário. O desafio é formarem duplas para criar ou recuperar na memória uma história relativa a uma situação qualquer observada na rua. Se sua turma for muito numerosa – por exemplo, com mais de 45 alunos – peça aos estudantes que formem trios.

Ao finalizar essa primeira etapa, que é oral, cada integrante se dedicará a contar a história em um miniconto. A avaliação pode ser realizada em duas etapas. Na primeira, os textos serão trocados entre os integrantes da dupla ou do trio para que observem e comentem as diferenças. Depois, eles se juntarão com uma segunda dupla ou trio, que lerá os dois textos e os avaliará empregando a grade do capítulo. Como etapa final, os pares (ou trios) de minicontos serão expostos para evidenciar soluções estéticas diferentes para a apresentação da mesma história.

#### Miniconto

Forme dupla com um colega e crie, oralmente, uma história que conte uma situação qualquer observada na rua. Vocês podem optar por contar algo que realmente tenha acontecido. Essa etapa será considerada finalizada quando conseguirem apresentar a narrativa um para o outro de forma fluente. Em seguida, separem-se e, individualmente, produzam um miniconto para contar a mesma história. Procurem soluções que lhes permitam narrar a história no menor número de linhas possível e da forma mais atraente que conseguirem. Lembrem-se de que o miniconto deve ser reescrito algumas vezes para que vocês consigam eliminar ou reduzir as informações supérfluas.

## ● Capítulo 2 – Contar com imagem

O Capítulo 2 tem como gênero central o roteiro de cinema. Propomos a análise dos recursos composicionais dos textos escolhidos para leitura e a compreensão dos sentidos construídos pelos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização nas telas. Contamos, nesse processo, com o conhecimento prévio dos estudantes sobre filmes, que lhes permite associar o que está previsto no roteiro com as formas mais recorrentes de filmagem.

Tomamos os roteiros de cinema como manifestações importantes da cultura de massa e entendemos que, por meio deles, é possível exercitar a percepção de diferentes culturas e valores. Os estudantes podem observar diferenças entre as propostas dos filmes, o primeiro deles ligado à máquina cinematográfica hollywoodiana e, o segundo, ao contexto das produções nacionais. Podem também, motivados pelo tema do segundo roteiro, refletir, na seção **Textos em conversa**, sobre mudanças na relação das pessoas com a ficção a partir de um texto teórico

que discute a função do contador de histórias nas sociedades tradicionais.

A reflexão sobre o universo do cinema é promovida, ainda, pela análise de gêneros que nele orbitam: o *trailer*, o cartaz e a resenha crítica, envolvidos no processo de divulgação.

Na sequência planejada, o diálogo com o campo do cinema envolve também a possibilidade de criação em duas linguagens. Os estudantes vão experimentar como é produzir roteiros de cinema e, após reflexão sobre alguns dos principais elementos dos filmes, criarão um *vidding*, gênero que lhes permite manipular recursos da linguagem fílmica para efetivar um roteiro: escolha e sequência de imagens, ritmo, relação com o som etc.

Neste capítulo, o estudo do gênero roteiro de cinema propicia a abordagem das figuras de linguagem e dos tipos de personagem, elementos estruturais das narrativas e dos textos dramáticos, como o texto teatral. O estudo conta com o apoio da teoria da literatura, tratada como mais um recurso de embasamento da análise, da reflexão e da apreciação dos objetos culturais.

CAPÍTULO 2				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente pensasse sobre cinema?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de quadros, cartazes e resenhas de filmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e comparar peças publicitárias variadas, como cenas de <i>trailer</i>, cartaz e resenha de divulgação de filme, reconhecendo seus elementos constitutivos e persuasivos.</li> <li>Posicionar-se criticamente em relação à divulgação de um filme, tecendo considerações sobre o <i>trailer</i>, o cartaz e a resenha do filme anunciado.</li> </ul>	EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17, EF69LP45, EF89LP07 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 3 e 6. CEL: 1, 2, 3, 5. CELP: 1, 3, 7 e 10.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cabeçalho.</li> <li>Rubrica.</li> <li>Dramatização de roteiro de cinema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender um roteiro de cinema, analisando os elementos constitutivos desse gênero.</li> <li>Dramatizar um roteiro de cinema, atentando para o uso de elementos paralinguísticos.</li> <li>Pesquisar sobre profissionais brasileiros que trabalham nas maiores produtoras de cinema do mundo.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP47, EF69LP52, EF69LP53 e EF89LP34.	CG: 1, 3, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 2, 3, 7, 9 e 10.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rubrica.</li> <li>Representação do espaço.</li> <li>Movimento de câmera.</li> <li>Narrador e voz <i>off</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em um roteiro de cinema.</li> <li>Analisar, em roteiro de cinema, a caracterização de cenários e de personagens, o narrador e os efeitos de sentido decorrentes da construção desses elementos.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP47, EF69LP54 e EF89LP34.	CG: 1, 3 e 6. CEL: 1, 2 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de personagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar recursos persuasivos em resenha de obra literária.</li> <li>Compreender a importância da escolha lexical para caracterização de personagens em roteiros de cinema e resenha de obra literária.</li> <li>Conhecer os tipos de personagem, de acordo com sua importância e suas características, tendo como referência roteiros de cinema e resenha de obra literária.</li> <li>Analisar a modalização realizada na resenha crítica por meio do emprego de advérbios.</li> </ul>	EF69LP17, EF69LP47 e EF89LP16.	CG: 1, 3, 4 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de linguagem (II): personificação ou prosopopeia, hipérbole, eufemismo, antítese e ironia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de figuras de linguagem, percebendo sua função na caracterização de espaços, tempos, personagens etc.</li> <li>Parodiar um poema de Mario Quintana, explorando o uso das figuras de linguagem estudadas.</li> </ul>	EF69LP47, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP36 e EF89LP37.	CG: 1, 2, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 6, 7 e 9.

## CAPÍTULO 2

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Meu roteiro de cinema na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Roteiro de cinema de uma <i>fanfic</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar de prática de recepção de filmes, produzindo um roteiro de cinema em diálogo com outra produção já existente, ou seja, uma <i>fanfic</i>.</li> <li>Engajar-se na produção de um roteiro de filme, seguindo as etapas de planejamento, elaboração, revisão, avaliação, reescrita e apresentação.</li> </ul>	EF69LP46 e EF69LP51.	CG: 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 2, 3, 5 e 6. CELP: 2, 3, 5, 9 e 10.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Função anafórica dos pronomes.</li> <li>Formas de referenciar fontes de pesquisa em texto.</li> <li>Referências bibliográficas em artigos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os elementos constitutivos de um artigo científico e reconhecer sua função sociocomunicativa.</li> <li>Entender noções introdutórias de práticas de pesquisa científica (como referenciar os textos e como compor as referências bibliográficas).</li> <li>Entender a função anafórica dos pronomes.</li> <li>Produzir um comentário sobre o tema do artigo lido.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP43, EF89LP05, EF89LP29 e EF08LP14.	CG: 1, 2, 4 e 6. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3, 6 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de <i>vidding</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a transformação do roteiro em um filme, especialmente no que diz respeito a efeitos especiais e <i>design</i> de produção.</li> <li>Planejar, produzir, editar e compartilhar um <i>vidding</i> de filme ou série, mobilizando uma prática de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</li> </ul>	EF69LP46, EF89LP24 e EF89LP32.	CG: 1, 2, 3, 5, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 3, 6 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de leitura, séries e 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 – Roteiro de cinema

No Capítulo 2, os estudantes viram e produziram o roteiro de cinema. Agora, em grupos, vão produzir o roteiro de um curta-metragem, que deve ter como tema alguma experiência vivida na infância que seja determinante para o comportamento adulto.

Sugerimos que a avaliação seja feita por toda a turma após a leitura dramática do conjunto de roteiros. Os estudantes podem simular uma premiação para o roteiro mais bem construído e para o mais original.

Para o encerramento, indicamos que todos assistam ao curta *Vida Maria*, do animador gráfico Márcio Ramos, que pode ser encontrado na internet e tem o mesmo tema.

#### Roteiro de cinema

Em grupos, vocês vão produzir o roteiro de um curta-metragem, isto é, de uma produção de pequena duração. O tema deve ser uma experiência vivida por um personagem quando criança e que explique algum comportamento adulto.

Antes de iniciar, definam a característica do adulto a ser ressaltada e uma experiência de criança que poderia provocá-la. Por exemplo, ter ficado impressionado, quando pequeno, com a coragem de uma galinha lutando contra um cachorro para proteger os pintinhos poderia inspirar um adulto a adotar sempre uma postura protetora em relação a quem é mais frágil.

Após definir a base da narrativa, imaginem o protagonista, assim como o cenário e o tempo em que estarão inscrites suas ações. Depois iniciem a construção das cenas, com as falas e as indicações necessárias para o planejamento da produção.

Não se esqueçam de mostrar a passagem do tempo (da criança para o adulto) de forma clara e criativa.

### ● Capítulo 3 – Direitos e deveres

O campo de atuação na vida pública ganha destaque no Ensino Fundamental – Anos Finais, uma vez que, nessa etapa do desenvolvimento, já é possível contar com a ampliação das habilidades relativas ao eixo da leitura e com o amadurecimento cognitivo do estudante, cuja participação nas práticas sociais torna-se mais frequente e autônoma. Espera-se, agora, que eles reconheçam a importância de se engajar em questões de interesse público e coletivo, o que pressupõe o desenvolvimento de habilidades presentes na leitura/escuta e na produção de textos de gêneros da esfera da lei e textos que envolvam reivindicações e apresentação de propostas. Pressupõe-se o seu contato tanto com canais de participação institucionalizados quanto com práticas não institucionalizadas (BRASIL, 2018).

No Capítulo 3, estudam-se gêneros da esfera da vida pública: um estatuto e um regulamento. Por não serem textos com os quais os estudantes se relacionam frequentemente, tais gêneros exigem atividades direcionadas à análise de sua organização, com a observação da lógica de agrupamento e hierarquização de itens, subitens e partes, bem como dos recursos linguísticos empregados para garantir seu caráter imperativo, coercitivo e generalista, com o objetivo de contribuir para que o leitor selecione procedimentos de leitura eficazes. Essa operação já foi iniciada nos volumes anteriores desta coleção, que permitiram entrar em contato com o **Código de Defesa do Consumidor** (no 6º ano) e com a Lei nº 13.185,

de 6 de novembro de 2015, relativa à prática do *bullying* (no 7º ano), entre outros fragmentos. Os estudantes também foram chamados a produzir textos ligados ao campo: um regulamento para reger as postagens no *blog* da turma, no final do 6º ano, e outro para um concurso de contos, no início do ano seguinte. Esse conhecimento é reiterado e sistematizado neste capítulo.

Na primeira parte dele, os alunos estudarão um excerto do **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, que lhes permitirá não apenas analisar os recursos composicionais e estilísticos do gênero, como também refletir sobre seu contexto. Para isso, serão levados a examinar dados sobre a educação brasileira, com o objetivo de verificar se os direitos relativos a ela estão assegurados. Também conhecerão o trabalho realizado por um educador que usa *fanzines* para motivar produções culturais de crianças e adolescentes na periferia de uma grande cidade, contribuindo, por meio dessa prática cultural não institucionalizada, para a complementação da ação educativa.

Na segunda parte do capítulo, os estudantes analisarão o regulamento de uma biblioteca pública. Esse conhecimento será a base para a definição de um projeto da turma para a escola, o qual demanda a formulação de uma proposta, a elaboração de um regulamento, além da apresentação e da negociação dele com a direção ou a coordenação. Nesse processo, mais um gênero do campo da vida pública será mobilizado, a petição, permitindo que se familiarizem com mais um gênero relativo à comunicação de solicitações, propostas e reclamações.

Chamamos a atenção, por fim, para o fato de, neste capítulo, sistematizarmos conhecimentos referentes aos conceitos de esfera/campo, tipo e gênero textual. Como na abordagem dos tipos de personagens, no capítulo anterior, ligada à teoria literária, a apresentação de conceitos não tem como objetivo a classificação, e sim a organização da reflexão sobre conteúdos que já vêm sendo apresentados ao longo dos anos e cuja estruturação, já nesta fase, pode beneficiar a compreensão e a produção dos discursos analíticos da área de Linguagens.

CAPÍTULO 3				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização e linguagem de um estatuto.</li> <li>Mecanismo de modalização em estatuto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a forma de organização do ECA, considerando seu contexto de produção.</li> <li>Analisar efeitos de sentido decorrentes do uso do vocabulário técnico e de verbos no futuro do presente do indicativo no ECA.</li> <li>Observar no ECA os mecanismos de modalização que indicam obrigatoriedade.</li> <li>Relacionar o ECA a textos normativos presentes no dia a dia e reconhecer a motivação e a finalidade desses textos.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP27, EF69LP28 e EF89LP17.	CG: 1, 2, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3 e 7.
E se a gente falasse de outras formas de educação?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fanzine.</li> <li>Reflexão acerca do cumprimento do ECA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionar-se sobre o <i>fanzine</i> apresentado, reconhecendo-o como cultura juvenil e prática não institucionalizada de participação social.</li> <li>Discutir situações mencionadas no <i>fanzine</i> e relacioná-las a artigos já vistos do ECA, refletindo sobre o possível descumprimento de suas normas.</li> </ul>	EF69LP21 e EF69LP24.	CG: 1, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3, 4, 6 e 7.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão e debate a partir da análise de gráficos do Censo Escolar da Educação Básica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar gráficos sobre educação regular e especial e debater o assunto, engajando-se na busca de conclusões comuns a respeito do tema.</li> <li>Compreender a construção composicional dos gráficos apresentados, refletindo sobre seus elementos.</li> <li>Escrever comentário sobre a evolução das matrículas de educação especial no Ensino Fundamental, retextualizando o gráfico.</li> </ul>	EF69LP13, EF69LP25, EF69LP29 e EF69LP33.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 4. CELP: 2, 3 e 6.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura do regulamento.</li> <li>Mecanismo de modalização em regulamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a forma de organização de um regulamento de biblioteca pública, considerando seu contexto de produção.</li> <li>Observar no regulamento os mecanismos de modalização que indicam obrigatoriedade.</li> <li>Analisar a linguagem do regulamento, reconhecendo a objetividade e o uso de palavras e expressões técnicas.</li> </ul>	EF69LP20, EF69LP27 e EF69LP28.	CG: 1, 2, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3, 4, 5 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo textual.</li> <li>Gênero textual.</li> <li>Domínio textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os conceitos de domínio, gênero e tipos textuais.</li> <li>Relacionar dois textos do domínio jurídico: o ECA e uma decisão judicial.</li> <li>Refletir sobre a organização de textos normativos legais com base em uma decisão judicial escrita em versos.</li> </ul>	EF69LP20.	CG: 1 e 2. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2 e 3.

### CAPÍTULO 3

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sujeito indeterminado.</li> <li>Oração sem sujeito.</li> <li>Concordância verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir em tirinhas o efeito de sentido do humor.</li> <li>Analisar, em textos de gêneros diversos, os efeitos de sentido de oração sem sujeito e de sujeito indeterminado.</li> <li>Compreender as regras de concordância verbal em orações sem sujeito.</li> <li>Produzir um haicai empregando oração sem sujeito.</li> <li>Realizar pesquisa sobre os usos dos verbos <i>fazer</i> e <i>haver</i> como impessoais.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP56, EF08LP06 e EF08LP09.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3 e 5.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação de projeto para ser apresentado à direção da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar de discussão coletiva para levantamento de uma proposta para uso de algum espaço da escola, tomando notas dos pontos principais.</li> <li>Durante a discussão, comparar as propostas para analisar a força argumentativa e as consequências do que está sendo proposto, tecendo considerações.</li> <li>Analisar o regimento da escola para verificar se a proposta está em conformidade com as regras.</li> </ul>	EF69LP25, EF69LP26, EF89LP22 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3, 5 e 7.
Nosso regulamento na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de regulamento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experienciar a produção de um regulamento sobre o uso de espaços na escola, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>Mobilizar conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reescrever um regulamento.</li> </ul>	EF69LP23.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3 e 5.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação do regulamento para a coordenação escolar.</li> <li>Produção de petição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eleger um dos regulamentos produzidos pelos grupos para representar a turma.</li> <li>Eleger, entre os regulamentos das turmas, um único para ser apresentado à direção.</li> <li>Debater as várias propostas apresentadas, reconhecendo os benefícios para a comunidade escolar, e, depois, votar para eleger uma das propostas.</li> <li>Elaborar uma petição para ser apresentada à direção e solicitar a implementação do projeto.</li> <li>Participar de assembleia para discutir as propostas.</li> </ul>	EF69LP22, EF69LP25, EF69LP26 e EF89LP22.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3, 5 e 7.

### Proposta de produção de texto extra – Regulamento

No Capítulo 3, os alunos estudaram o estatuto e o regulamento. Nesta nova proposta, eles devem escrever um regulamento para reger um torneio de futebol masculino e feminino (ou misto) organizado pela escola. É uma boa oportunidade para refletir sobre participação em trabalhos coletivos e discutir temas éticos (punição para atitudes inadequadas, por exemplo), por isso sugerimos que a tarefa seja feita em grupos. Essa produção poderá ser interdisciplinar e contar com o apoio da equipe de Educação Física.

A avaliação pode ser feita usando a grade de critérios a seguir, que foi adaptada para esta nova proposta.

#### Grade de critérios

<b>A</b>	O regulamento está organizado em seções?
<b>B</b>	As seções contêm artigos coerentes com seus títulos?
<b>C</b>	O regulamento informa as várias fases do campeonato, o sistema de pontuação e os responsáveis pela arbitragem?
<b>D</b>	O leitor é orientado sobre quais regras deverão ser seguidas e quais punições serão aplicadas?

**E** As informações são precisas e não há marcas pessoais no texto?

**F** A linguagem está adequada a uma situação formal?

**G** Nota-se a predominância do tipo textual injuntivo?

#### Regulamento

Vocês deverão produzir, em grupos, um regulamento para um campeonato de futebol masculino e feminino (ou misto) organizado por sua escola. O documento deve incluir: datas, informações sobre a idade dos atletas que podem participar do campeonato (com divisão de categorias, se for o caso), organização dos jogos até chegar à final, sistema de pontuação, responsáveis pela arbitragem, regras de conduta dos atletas, punições para o descumprimento das regras, premiação e outros dados que considerem relevantes. Organizem o texto em seções, com títulos que esclareçam seu conteúdo.

## ● Capítulo 4 - Investigar para aprofundar

Ao tratar da transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC afirma que pré-adolescentes e adolescentes já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos vários campos de atividade humana (práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas), cabendo aos Anos Finais o aprofundamento do tratamento dos gêneros que circulam nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. A reportagem é um desses gêneros que já foram objeto de estudo, tendo aparecido em atividades que previam a leitura, considerando as convenções do gênero e as situações comunicativas, bem como a produção, valendo-se, inclusive, de ferramentas digitais.

Nesta coleção, nos livros destinados ao 6º e ao 7º anos, valem-nos da leitura de trechos de reportagens para estudos de práticas de linguagem diversas, além de estudarmos outros gêneros com os quais frequentemente a reportagem se articula, como a notícia, a entrevista e o relato de experiência.

Nossa proposta de aprofundamento para o gênero, no Capítulo 4 deste 8º ano, prevê a ampliação do letramento, com a exploração das várias semioses e mídias. Nessa direção, optamos, na seção **Leitura 1**, por reproduzir fielmente as páginas da reportagem de uma revista para possibilitar a discussão do uso de recursos presentes em um material impresso, observando cores, tamanhos e tipos de letras, disposição das palavras na mancha gráfica, seleção e posição das imagens etc. Já na **Leitura 2**, incluímos a reprodução de uma reportagem apresentada em telejornal, marcada pelo uso de diferentes recursos. Colocamos em foco, também em outras seções do capítulo, as relações de reiteração e complementaridade entre a linguagem verbal e as outras linguagens na produção de reportagens, inclusive orientando

o processo de retextualização da reportagem filmada para a escrita, o qual convida os estudantes a refletir sobre escolhas necessárias quando são produzidos conteúdos para mídias distintas.

A exploração das leituras e a produção das reportagens, portanto, permitem a observação de escolhas efetuadas com o objetivo de promover efeitos específicos (informar, sensibilizar, problematizar, polemizar etc.), além de possibilitar a vivência de atividades jornalísticas diversas – de editor, de câmera/fotógrafo, de produtor do texto etc. Com esse trabalho, procuramos destacar que o tratamento dos fatos e das opiniões expressas, bem como dos posicionamentos implícitos, impede que o jornalismo seja considerado inteiramente imparcial, ao contrário do que muitas empresas de mídia costumam defender. Também contribui para essa percepção o estudo das capas de jornais, por meio das quais chamamos a atenção para linhas editoriais distintas. Nesse sentido, o capítulo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Chamamos a atenção para o fato de o tema proposto para a produção da reportagem levar os estudantes a aprofundar seu conhecimento sobre o funcionamento da escola. A investigação da rotina do corpo docente, dos funcionários da cantina, da biblioteca, entre outros, tem o potencial de evidenciar aspectos que, embora importantes para a vida de cada um dos adolescentes, muitas vezes são ignorados. Em complementação, na última atividade do capítulo, esse universo será contrastado com o das propostas para a educação que circulam em um manifesto escrito por jovens, permitindo observar a educação com um olhar externo e global. A abordagem reforça conhecimentos relativos à contraposição de discursos, desenvolvidos no capítulo, além de consolidar e ampliar o conhecimento sobre o campo da vida pública, desenvolvido no Capítulo 3.

CAPÍTULO 4				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Título, linha fina e olho.</li> <li>Recursos visuais em reportagens impressas.</li> <li>Particularidades da reportagem e da notícia.</li> <li>Pausa, rima e musicalidade em cordel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e identificar em reportagem impressa o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências.</li> <li>Analisar as formas de composição do gênero reportagem.</li> <li>Perceber os aspectos relativos ao tratamento do conteúdo em reportagem, como a ordenação das informações por meio de blocos com intertítulos, as escolhas lexicais e a composição das páginas.</li> <li>Debater com os colegas sobre o uso de pseudônimos masculinos usados por cordelistas mulheres.</li> <li>Pesquisar sobre o <i>slam</i> e compará-lo com o cordel.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP16 e EF69LP17.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características da reportagem filmada: vozes, marcas de oralidade, lide e circulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e identificar em reportagem filmada o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências.</li> <li>Analisar as formas de composição do gênero reportagem filmada, como contextualização, marcas de oralidade e a presença de diferentes vozes.</li> <li>Reconhecer os aspectos relativos ao tratamento do conteúdo em reportagem filmada, como as escolhas lexicais e o uso de recursos complementares.</li> <li>Perceber em texto jornalístico as posições assumidas por meio das modalidades apreciativas.</li> </ul>	EF69LP03, EF69LP16, EF69LP17 e EF89LP16.	CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4 e 7.

## CAPÍTULO 4

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação das linguagens: verbal e não verbal (imagens).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular o verbal com animações e imagens variadas na construção dos sentidos dos textos de divulgação de conhecimento e retextualizar do discursivo para ilustração.</li> <li>• Refletir sobre os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características de textos científicos.</li> </ul>	EF69LP29 e EF69LP33.	CG: 1, 2, 4 e 5. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes verbais: passiva analítica, passiva sintética e reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar em textos variados verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).</li> <li>• Apropriar-se do uso de verbos na voz ativa e passiva para aperfeiçoar a leitura e a escrita.</li> <li>• Produzir resumo a partir da leitura de uma reportagem, sintetizando os fatos por meio de paráfrase.</li> </ul>	EF08LP08.	CG: 1, 2, 4 e 9. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2 e 3.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes linhas editoriais de jornais.</li> <li>• Comparação de mesmo fato noticiado em diferentes jornais.</li> <li>• Checagem de notícias falsas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber e comparar em capas de jornais a elaboração das manchetes, as escolhas lexicais e a composição das informações.</li> <li>• Identificar e comparar as linhas editoriais de jornais, de modo a refletir acerca das escolhas sobre o que noticiar e o enfoque dado aos fatos noticiados.</li> <li>• Justificar diferenças e semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos, consultando sites e serviços de checadores de fatos.</li> </ul>	EF69LP17, EF89LP01, EF08LP01 e EF08LP02.	CG: 1, 2, 4, 7 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 7 e 10.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etapas de planejamento de uma reportagem (seleção de tema, coleta de informações/pesquisa, organização de conteúdo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar reportagem filmada, fazendo levantamento de informações sobre o tema por meio de entrevistas com envolvidos e consultas a fontes diversas.</li> <li>• Elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevistas sobre o tema da reportagem e fazer edição de vídeo, de maneira a garantir a relevância das informações.</li> </ul>	EF69LP32, EF89LP08 e EF89LP13.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.
Nossa reportagem na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de reportagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experienciar em grupo a produção autoral de uma reportagem filmada, utilizando conhecimentos sobre os constituintes estruturais do gênero.</li> <li>• Valer-se de conhecimentos construídos anteriormente para editar, revisar e reelaborar a reportagem filmada.</li> <li>• Participar de preparação e divulgação das produções em <i>blog</i>.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF89LP08, EF89LP09 e EF08LP04.	CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.
E se a gente retextualizasse a reportagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retextualização de reportagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e elaborar individualmente uma reportagem escrita a partir do material coletado para a produção da reportagem filmada.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF89LP08 e EF89LP09.	CG: 1, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características do gênero manifesto.</li> <li>• Argumentos e contra-argumentos.</li> <li>• Debate sobre as propostas de um manifesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a forma composicional de um manifesto <i>on-line</i> (propostas e suas justificativas).</li> <li>• Observar os mecanismos de modalização adequados a textos propositivos, reconhecendo suas marcas linguísticas.</li> <li>• Comparar e discutir propostas identificando coincidências ou contradições, de modo a posicionar-se de forma crítica frente a elas.</li> </ul>	EF69LP27, EF69LP28, EF89LP18, EF89LP19 e EF89LP20.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

### Proposta de produção de texto extra – Reportagem

No Capítulo 4, os estudantes produziram reportagens filmadas sobre a estrutura escolar. Nesta nova produção, deverão tratar dos ídolos dos adolescentes, tendo como mote a questão: que tipo de pessoa é admirada por eles? Propomos uma produção em duplas (ou trios, se você tiver turmas com mais de 45 alunos), antecedida por uma pesquisa, que pode incluir a leitura de textos diversos, como outras reportagens, e o levantamento de dados por meio de entrevistas.

Sugerimos que o texto tenha, no máximo, 50 linhas e que conte com algum recurso produzido com linguagem não verbal ou mista, como gráficos e fotografias.

Para a avaliação, você pode contar com a grade a seguir. Sugerimos uma autoavaliação, recurso que pode ser eficiente tanto no caso da produção individual quanto no da produção em grupo.

### Grade de critérios

<b>A</b>	A reportagem investiga de modo aprofundado os ídolos dos adolescentes?
<b>B</b>	A reportagem apresenta trechos de entrevistas, dados estatísticos e outros recursos que confirmam o que está sendo dito sobre esses ídolos?
<b>C</b>	O título e a linha fina destacam o assunto?
<b>D</b>	O primeiro parágrafo contextualiza o tema?
<b>E</b>	A leitura é fluente e há coesão entre as partes do texto?
<b>F</b>	Recursos não verbais ou mistos complementam a reportagem?

Para que os textos circulem, sugerimos que, após a etapa de autoavaliação, ocorra uma rodada de leitura na sala de aula, com a troca de textos entre duplas.

A dupla “avaliadora” deverá ler o texto, anotar correções da linguagem e escrever um bilhete, salientando algo que chamou sua atenção na reportagem lida.

#### Reportagem

Agora, vai produzir uma nova reportagem com o seguinte tema: os adolescentes de hoje têm ídolos? Se sim, quais são eles e o que explica essa escolha? Caso contrário, o que explica essa ausência?

Sua produção deve conter um título e uma linha fina que introduzam o assunto e conquistem a atenção do leitor. No primeiro parágrafo, você deve apresentar o tema e explicar por que ele merece ser o assunto de uma reportagem. Em seguida, devem ser escritos parágrafos que desenvolvam esse tema, com trechos de entrevistas e dados coletados em outros documentos.

Para complementá-los, valha-se de gráficos, tabelas, fotografias etc. Retome a seção **Se eu quiser aprender mais** para rever características e funções desses recursos. Faça uma boa revisão do texto antes de considerá-lo pronto.

## ● Capítulo 5 – Um olhar atento e crítico

Segundo a BNCC, um dos objetivos da educação é levar o estudante a valorizar e a fruir manifestações artísticas e culturais diversas. Esse objetivo corresponde à CG 3, à CEL 5 e à CELP 9, além de ser o princípio a partir do qual se conformam as habilidades do eixo artístico-literário. Para alcançá-lo, entende-se que o estudante deve ter contato significativo com as leituras literárias e com as demais manifestações da arte para que, por meio da escolha, elas façam parte de suas experiências e possam alcançar seu potencial transformador e humanizador (BRASIL, 2018).

Contamos, neste capítulo, com o amadurecimento do estudante como leitor literário em função do trabalho feito nos anos anteriores. O gênero crônica reflexiva, produção literária que se aproxima também do campo jornalístico, estará em foco. Os textos em estudo preveem o reconhecimento de uma voz próxima da figura do autor, mas que não se confunde necessariamente com ele e com a cena real. Desse modo, permite uma nova percepção da amplitude da literatura, mais focada na realização estética do que na instauração do mundo da imaginação, e possibilita uma revisão das relações entre o autor e o leitor previsto. Assim, aproxima-se de gêneros como o *slam*, também estudado neste volume, e o poema-protesto, a ser estudado no 9º ano.

Uma das características da crônica, como se sabe, é a instauração de um olhar inusitado sobre um elemento corriqueiro. Esse traço será o mote para um diálogo da crônica com outra manifestação artística: a pintura. Optamos pelo estudo de uma tela que propõe uma leitura crítica de um fato cotidiano e, assim como a crônica, alimenta-se de recursos e referências disponíveis na comunicação midiática. Dela, partimos para a ampliação do conhecimento sobre a pintura, orientando os estudantes em uma atividade que envolve curadoria e domínio de procedimentos de pesquisa e de escrita de gêneros voltados à divulgação de seus resultados.

Ainda aproveitando uma das crônicas em estudo e a tendência do gênero à observação do cotidiano, propomos a reflexão sobre o Pensamento Computacional (PC), procurando desconstruir a visão que o associa exclusivamente à tecnologia. Na linha do que fizemos em capítulos anteriores, também neste procuramos pôr o estudante em contato com teorias que amparam as várias reflexões sobre a linguagem e o pensamento, entendendo que esta é uma contribuição para que ele, progressivamente, construa uma postura mais reflexiva e se comprometa com seu processo de aprendizagem.

### CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem subjetiva.</li> <li>Estilo criativo.</li> <li>Tom conversacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em uma crônica reflexiva.</li> <li>Fazer a leitura de uma crônica reflexiva em voz alta, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação.</li> <li>Analisar o uso de recursos persuasivos em uma crônica reflexiva, como a escolha lexical de adjetivos com tom crítico.</li> <li>Reconhecer a perspectiva pessoal adotada com a inclusão de experiências particulares e a expressão de sentimentos.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP53, EF89LP06, EF89LP33, EF08LP09 e EF08LP16.	CG: 1, 2, 3, 4 e 8. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

**CAPÍTULO 5**

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humor.</li> <li>• Intertextualidade.</li> <li>• Uso da linguagem criativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em uma crônica reflexiva.</li> <li>• Fazer a leitura de uma crônica reflexiva em voz alta, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação.</li> <li>• Analisar os efeitos de sentido decorrentes das relações intertextuais presentes na crônica.</li> <li>• Analisar o uso de recursos persuasivos em uma crônica reflexiva.</li> <li>• Posicionar-se criticamente sobre o uso crescente da inteligência artificial na vida cotidiana.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP53, EF89LP06, EF89LP32 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com o leitor.</li> <li>• Vocativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir os efeitos de sentido do emprego de um tom de conversa em textos de variados gêneros.</li> <li>• Compreender como a construção de títulos e linhas finas em texto de divulgação de conhecimento contribuem para o diálogo com o leitor.</li> <li>• Reconhecer em trecho de crônica reflexiva as estratégias de modalização e argumentatividade.</li> </ul>	EF69LP17, EF69LP42 e EF08LP16.	CG: 1 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 7.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regência verbal.</li> <li>• Transitividade verbal.</li> <li>• Alguns casos de regência verbal.</li> <li>• Preposição e locução prepositiva (relações de sentido).</li> <li>• Crase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, em textos lidos, os termos constitutivos da oração.</li> <li>• Diferenciar verbo transitivo indireto de verbo transitivo direto para compreender a regência verbal.</li> <li>• Conhecer alguns casos usuais de regência verbal.</li> <li>• Reconhecer a regência verbal de acordo com a norma-padrão para aperfeiçoar a leitura e a escrita.</li> <li>• Compreender a regência verbal em contextos mais informais.</li> <li>• Reconhecer as situações de uso da crase.</li> <li>• Criar frases fazendo uso de preposições adequadas.</li> <li>• Ler comentários de leitor de jornal local para avaliar como as pessoas empregam a crase.</li> </ul>	EF69LP55, EF69LP56, EF08LP06 e EF08LP07.	CG: 1 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento de assunto para crônica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em crônicas reflexivas, reconhecendo o olhar subjetivo adotado pelo autor.</li> <li>• Engajar-se ativamente no processo de planejamento para a elaboração de uma crônica.</li> </ul>	EF69LP44 e EF69LP51.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.
Minha crônica reflexiva na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de crônica reflexiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar uma crônica reflexiva mobilizando os conhecimentos construídos sobre o gênero.</li> <li>• Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, revisão/edição e reescrita de uma crônica reflexiva.</li> <li>• Utilizar recursos expressivos e conhecimentos linguísticos e gramaticais ao produzir uma crônica reflexiva.</li> </ul>	EF69LP51, EF89LP35, EF08LP04, EF08LP10 e EF08LP14.	CG: 1, 3, 4, 6, 9 e 10. CEL: 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos composicionais e estilísticos de webinar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a construção composicional de um webinar.</li> <li>• Perceber mecanismos de progressão temática no webinar.</li> <li>• Formular problematizações sobre o conteúdo do webinar, discutindo-o com os colegas.</li> </ul>	EF69LP40, EF89LP27, EF89LP28 e EF89LP29.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 5, 7 e 10.
E se a gente usasse o pensamento computacional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de esquema.</li> <li>• Retextualização de esquema em texto explicativo.</li> <li>• Criação de esquema com base em texto explicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retextualizar um esquema para texto verbal, articulando essas linguagens.</li> <li>• Retextualizar um texto explicativo para o esquemático.</li> <li>• Tecer considerações sobre as experiências de retextualização, avaliando-as.</li> </ul>	EF69LP33 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 4, 9 e 10. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 1, 2, 3 e 5.

## CAPÍTULO 5

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análise de pintura.</li> <li>Pesquisa de obras de arte.</li> <li>Curadoria de arte.</li> <li>Exposição de arte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar e apreciar esteticamente uma pintura.</li> <li>Pesquisar informações sobre obras de arte.</li> <li>Planejar e produzir placas explicativas de obras de arte.</li> <li>Realizar curadoria de obra de arte e, depois, organizar uma exposição na escola.</li> </ul>	EF69LP35, EF69LP36, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP29.	CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 5 e 6. CELP: 2, 3, 5, 7, 9 e 10.
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de leitura e de obras de arte.</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 – Crônica reflexiva

No Capítulo 5, os estudantes viram que o gênero textual crônica reflexiva associa características de textos da esfera jornalística com aquelas de textos literários. Viram também que as crônicas reflexivas apresentam observações e impressões sobre um fato cotidiano, registrando-as em linguagem coloquial.

Esta nova proposta de produção textual, que pode ter entre 25 e 35 linhas, parte da notícia apresentada a seguir. Se preferir, pode também escolher outra notícia. Eles deverão identificar o aspecto do cotidiano em destaque e estabelecer relações com outros aspectos da vida humana.

### A mulher indiana que planta árvores desde criança

Seus vizinhos a chamam de Saalumarada, que na língua Kannada significa “fileira de árvores”. Essa é apenas uma das demonstrações de admiração pelo trabalho extraordinário dessa indiana de 105 anos de idade. Mas não foi sempre assim. Ela suportou muito desprezo por sua pobreza, pelo estigma de não conseguir ter filhos, pelo isolamento após ter ficado viúva, e pela mesquinhez de seus familiares.

Thimmakka nasceu na pobre cidade de Hulikal, mais de 2.000 quilômetros ao sul de Delhi, a capital. Em vez de ir para a escola e brincar, quando criança, ela pastoreava gado. [...]

#### O desafio da infertilidade

Sua vida mudou quando ela conheceu Bikkala Chikkayya, o homem que a amou durante 25 anos como esposo e a incentivou a plantar árvores. A sugestão surgiu como um alívio para uma dor profunda: após inúmeras tentativas, o casal percebeu que não poderia ter filhos. [...]

Bikkala Chikkayya disse que as árvores seriam as crianças que a natureza negara ao casal. A decisão de plantar uma semente na estrada que vai para a aldeia vizinha de Kudoor deu um sentido à vida dos dois.

No primeiro ano, ela plantou uma dúzia de figueiras de Bengala, uma árvore da família dos figos. Todos os dias, após a conclusão dos trabalhos, o casal carregava água para alimentar suas crias, fazendo um trajeto de 4 quilômetros. Essa tenacidade era a única opção, já que a terra era árida, empoeirada e só chovia de vez em quando. Além disso, o gado pode destruir plantas pequenas, caso elas não sejam protegidas com arbustos espinhosos. Saalumarada pedia todos os dias ao deus das tempestades, Indra, que mandasse um pouco de chuva.

Um dia, Bikkala Chikkayya morreu, levando a viúva a morar numa cabana, isolada do resto de seus vizinhos. Nem mesmo seus parentes sentiram compaixão da mulher. Eles a forçaram a vender o único pedaço de terra que ela tinha.

### A mãe das árvores

Mas as árvores cresceram no caminho de Hulikal para Kudoor. Em 1996, cinco anos após a morte de seu cônjuge, a obra de Saalumarada finalmente saiu das sombras.

[...] Um jornalista publicou a história de Saalumarada e quase imediatamente a elite do país se interessou pelo trabalho dela. O novo primeiro-ministro, H. M. Deve Gowda, concedeu a ela o Prêmio Nacional de Cidadãos Beneméritos. A partir desse momento, ela passou a ser reconhecida como uma heroína da natureza. [...]

A MULHER INDIANA que planta árvores desde criança. **Yahoo Notícias**, [s. l.], 27 fev. 2017. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/a-mulher-indiana-que-planta-arvores-desde-crianca-090931761.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

Sugerimos que, se possível, a atividade seja feita individualmente e que, na avaliação, ocorra a troca entre duplas. Caso sua turma seja muito numerosa, você pode optar por um trabalho em duplas, de modo que elas troquem os textos no momento da correção.

A crônica reflexiva é um gênero exigente, e você pode orientar que essa avaliação seja feita com base nestas etapas.

1. Leitura do texto para entender sua ideia principal.
2. Releitura para fazer anotações relativas à linguagem: ortografia; acentuação; concordância verbal e nominal; pontuação etc.
3. Cópia da grade de critérios (rubrica de correção) na página em que está a crônica e preenchimento, agora com o objetivo de verificar aspectos relativos ao gênero.
4. Escrita de bilhete para o colega, comentando tópicos positivos e sugerindo alterações necessárias para aprimorar a crônica.

### Grade de critérios

<b>A</b>	A crônica tem como motivador o fato destacado na notícia?
<b>B</b>	A crônica estabelece relações entre o fato e outros comportamentos sociais?
<b>C</b>	As ideias apresentadas são originais?
<b>D</b>	As ideias apresentadas revelam um ponto de vista pessoal?
<b>E</b>	A linguagem da crônica é criativa?
<b>F</b>	Há um tom de conversa, com uso de linguagem coloquial?

#### Crônica reflexiva

No Capítulo 7, você estudou e produziu uma crônica reflexiva. Sua nova crônica agora vai ter como elemento motivador uma notícia apresentada pelo professor. Escreva o texto fazendo referência ao fato que ela destaca e introduzindo observações e impressões pessoais. Ressalte sua interpretação pessoal do fato e procure estabelecer relações entre ele e outras situações sociais. Não se esqueça de que a crônica tem um tom de conversa e de que sua linguagem é coloquial e criativa.

## ● Capítulo 6 – Opinar, mas com propriedade

O artigo de opinião é o gênero central do Capítulo 6. Por sua complexidade, esse gênero textual não costuma ser objeto de estudo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (a não ser quando incluído em projetos específicos e bastante mediados), mas a demanda de uma prática argumentativa já está ali representada, sobretudo pelo estudo das cartas de reclamação e das cartas de leitor produzidas no contexto de circulação infantil e em atividades orais de expressão de opinião. Ampliando essa prática, o Ensino Fundamental – Anos Finais prevê a consolidação e a ampliação de habilidades ligadas ao pensamento crítico e à argumentação.

Nesta coleção, os gêneros comentário de leitor, no 6º ano, e resenha crítica, no 7º ano, também voltados ao desenvolvimento de práticas argumentativas, antecedem a abordagem do artigo de opinião e concorrem para o reforço da distinção entre fato e opinião, para o reconhecimento dos efeitos da seleção das informações e para o uso da modalização, aspectos essenciais para a leitura e a produção de textos do gênero. Além disso, os estudantes são instigados a frequentemente se posicionar acerca de conteúdos, a debater e a negociar ideias e a justificar propostas, em atividades que reforçam essas habilidades e os familiarizam com gêneros diversos, como a petição, a carta de solicitação, a carta de reclamação e o *podcast* ou *vlog* de opinião.

No 8º e no 9º anos, o estudo do artigo de opinião exige ações compatíveis com o grau de maturidade dos estudantes, como o recorte de tema com base em um estímulo dado pela mídia e a seleção de informações e argumentos em fontes confiáveis, entre outras. A exploração do gênero concorre para o desenvolvimento de várias habilidades. No campo da leitura, contribui para a diferenciação entre liberdade de expressão e discursos de ódio; identificação e avaliação de teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos; e análise dos recursos persuasivos e de seus efeitos, sempre considerando que a leitura prevê um posicionamento como resposta explícita ou não. No campo da produção de texto, surge como mais uma oportunidade de estímulo para que o estudante experimente e adquira a prática do pensamento crítico e de sua expressão por meios adequados e eficientes. Devemos lembrar também que o gênero é de grande importância no Ensino Médio, apoiando estudos de diversos componentes curriculares, além de ser uma base a partir da qual se estudam outros gêneros, especialmente o editorial e a dissertação escolar, esta exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e por outros concursos vestibulares para a avaliação dos estudantes.

Para trabalhar o artigo de opinião, em diálogo com o TCT “Educação em direitos humanos”, optamos pelo tema imigrantes e refugiados, com recorte focado na condição de inclusão dessas crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. A sequência prevê, inicialmente, um exercício teatral para estímulo da alteridade, seguida pela análise de um artigo de opinião sobre o tema escrito por jovens. Com esse modelo, eles escreverão seus artigos de opinião, apoiando a construção de seu ponto de vista no estudo de um *podcast* que mescla notícia e opinião, bem como na pesquisa do tema. É nosso objetivo que compreendam que a expressão da opinião pode ser qualificada pela sustentação do que se diz em fatos e dados.

No final do percurso, em uma inversão do movimento, propomos uma reflexão sobre o que ocorre com os brasileiros que deixam o país em busca de outras oportunidades. Uma enquête mostrará a dimensão da saída ou do desejo de saída na comunidade, uma pesquisa revelará as condições dessa saída e debates levarão os alunos a confrontarem opiniões.

**CAPÍTULO 6**

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente criasse uma cena teatral?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto e cena teatral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engajar-se nas etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita de texto teatral, considerando a situação de produção do texto, cuja finalidade é ser encenado pelo grupo.</li> <li>Elaborar texto teatral a partir da adaptação de trecho de romance juvenil, indicando as rubricas necessárias para a encenação e retextualizando o tratamento da temática de jovens e adolescentes refugiados.</li> <li>Representar texto dramático sobre a vida de adolescentes e jovens refugiados no Brasil.</li> </ul>	EF69LP50, EF69LP51 e EF69LP52.	CG: 1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 2, 3, 5, 7 e 9.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas de composição de artigo de opinião.</li> <li>Movimentos argumentativos.</li> <li>Título e linha fina.</li> <li>Infográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as formas de composição de artigo de opinião.</li> <li>Posicionar-se de forma crítica e fundamentada frente a um ponto de vista expresso em artigo de opinião.</li> <li>Discutir a respeito da diferença entre liberdade de expressão e discurso de ódio.</li> <li>Analisar os argumentos em artigo de opinião.</li> <li>Explicar efeitos de sentido de escolhas relacionadas à pontuação e aos adjetivos em artigo de opinião.</li> <li>Diferenciar liberdade de expressão de discurso de ódio em comentário de leitor.</li> <li>Articular as informações lidas no artigo de opinião com o infográfico apresentado, ampliando as possibilidades de compreensão dos textos.</li> </ul>	EF69LP01, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP33, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP27 e EF08LP16.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 3 e 4. CELP: 1, 3, 6 e 7.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação entre trecho de <i>podcast</i> e artigo de opinião.</li> <li>Advérbios como modalizadores que reforçam a argumentação.</li> <li>Argumento baseado em dados concretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar <i>podcast</i> com artigo de opinião em relação à abordagem temática.</li> <li>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos presentes na transcrição do <i>podcast</i>.</li> <li>Analisar a modalização em textos argumentativos e perceber a importância para a argumentação.</li> <li>Analisar transcrição de trecho de <i>podcast</i> e posicionar-se criticamente em relação à temática.</li> <li>Reconhecer variedades da língua falada em transcrição de trecho de <i>podcast</i>.</li> </ul>	EF69LP17, EF69LP55, EF89LP03, EF89LP16 e EF08LP16.	CG: 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 4 e 6. CELP: 3, 4, 5, 6, 7 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sinônimos, hiperônimos e hipônimos.</li> <li>Pronomes relativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função anafórica dos pronomes relativos e de sinônimos, hiperônimos e hipônimos.</li> <li>Reconhecer a importância dos pronomes relativos para a coesão e a continuidade textual.</li> <li>Perceber mecanismos de progressão temática, como as retomadas anafóricas.</li> <li>Reconhecer variedades da língua falada em programas televisivos.</li> <li>Inferir o efeito de ironia em tirinha.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP55, EF89LP29 e EF08LP15.	CG: 1 e 2. CEL: 1 e 3. CELP: 1, 2, 4 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recursos que contribuem para a construção da argumentação e da persuasão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o conjunto de estratégias que contribuem para a construção da persuasão em textos.</li> <li>Analisar formas de composição de artigos de opinião e depoimento.</li> <li>Identificar e avaliar posicionamentos, argumentos e contra-argumentos em artigos de opinião e depoimento.</li> <li>Analisar movimentos argumentativos e modalização em artigos de opinião e depoimento.</li> </ul>	EF69LP16, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP14, EF89LP16, EF89LP31, EF08LP09 e EF08LP16.	CG: 1, 2 e 4. CEL: 1, 2 e 3. CELP: 2, 3, 6 e 7.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de pesquisa e seleção de informações para se preparar para a produção de artigo de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Embasar-se para a produção de um artigo de opinião.</li> <li>Comparar conteúdos de diferentes fontes para identificar erros ou imprecisões conceituais.</li> <li>Realizar pesquisa, selecionar informações e dados de fontes diversas, organizar e divulgar os resultados.</li> </ul>	EF69LP30, EF69LP32, EF89LP24 e EF89LP25.	CG: 1, 2, 4, 5 e 7. CEL: 1, 2, 3, 4 e 6. CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.

## CAPÍTULO 6

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Meu artigo de opinião na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de artigo de opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engajar-se na busca de conclusões a respeito da inclusão de adolescentes refugiados.</li> <li>• Planejar, produzir, revisar e editar um artigo de opinião tendo em vista o contexto de produção dado, apresentando argumentos e contra-argumentos coerentes e utilizando recursos linguísticos adequados à estrutura composicional do gênero.</li> </ul>	EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP18, EF89LP10 e EF08LP03.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de enquete.</li> <li>• Produção de gráficos.</li> <li>• Gravação de <i>podcast</i>.</li> <li>• Debate sobre os resultados da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar uma enquete para saber se as pessoas da comunidade desejam sair do Brasil e, se sim, por quais motivos.</li> <li>• Produzir gráficos a partir dos resultados da enquete.</li> <li>• Gravar um <i>podcast</i> para socializar os resultados da pesquisa.</li> <li>• Produzir cartazes para divulgar a enquete e o <i>podcast</i> (por meio de <i>QR Code</i>).</li> <li>• Debater sobre os resultados da pesquisa.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP36, EF69LP37, EF89LP21, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10. CEL: 1, 3, 4 e 6. CELP: 2, 3, 6, 7 e 10.

### Proposta de produção de texto extra – Artigo de opinião

No Capítulo 6, os estudantes produziram um artigo de opinião. Agora, nesta nova proposta de produção de texto, tratarão de outro tema relevante para a sociedade: o preconceito racial. Para isso, partirão de uma distinção feita pela antropóloga Lilia Moritz Schwarcz entre os termos *escravo* e *escravizado*.

Sugerimos que, antes da escrita, ocorra uma discussão em pequenos grupos para favorecer a compreensão do comentário da antropóloga e examinar as relações possíveis entre este e os fatos da sociedade.

Indicamos a produção individual, com avaliação feita pelo mesmo grupo que participou da discussão coletiva. A grade do capítulo é adequada para a avaliação.

#### Artigo de opinião

No Capítulo 6, você estudou o gênero artigo de opinião, conheceu seu objetivo (expressar um ponto de vista) e sua estrutura mais comum.

Você produzirá, agora, um artigo de opinião em que se posicionará acerca de uma opinião expressa pela renomada antropóloga Lilia Moritz Schwarcz. Segundo ela, é importante que deixemos de usar o termo *escravo* para nos referirmos à população negra trazida da África para trabalhar no Brasil entre os séculos XVI e XIX. A autora afirma que *escravo* remete a uma condição essencial, enquanto o termo *escravizado*, a uma condição de exceção, resultante de uma circunstância histórica. Usar o termo *escravizado* seria reconhecer a violência praticada contra o grupo, desnaturalizando a condição que foi imposta.

Você concorda com a professora? Acha que a mudança da forma de tratamento pode trazer alguma contribuição para o combate ao racismo?

Em sua reflexão, tente se lembrar de outros termos usados em nossa comunicação e que, de algum modo, podem refletir uma mentalidade preconceituosa.

### • Capítulo 7 – Confronto respeitoso

Dando continuidade ao desenvolvimento de habilidades ligadas à argumentação, o Capítulo 7 propõe o estudo do gênero debate regrado. Em linhas gerais, está voltado ao desenvolvimento da CELP 6 e da CELP 7, relacionadas à análise de informações, argumentos e opiniões apresentados em interações sociais, bem como o reconhecimento do texto como lugar de manifestação e negociação de valores e ideologias. As duas competências relacionam-se ao processo de construção da CEL 4, que prevê a utilização de linguagens para a defesa de pontos de vista, a fim de, entre outros resultados, possibilitar que o estudante atue de modo crítico e responsável no mundo contemporâneo.

A sequência prevê a análise de um debate, seguida por uma atividade que o confronta com outras opiniões, as quais reiteram, completam ou contestam informações e pontos de vista, com o intuito de desenvolver o posicionamento crítico. Também se propõe a ampliação da reflexão sobre o meio ambiente por meio da leitura de uma reportagem de divulgação científica, com perfil acadêmico, com a intenção de expandir o repertório em relação às fontes de pesquisa.

Na mesma direção, a atividade de produção do debate, com outro tema, é antecedida por uma pesquisa voltada ao levantamento de dados e argumentos úteis à construção e à expressão do posicionamento. Com essa orientação, reforçamos o procedimento destacado no capítulo anterior, quando a produção do artigo de opinião também foi amparada pela pesquisa de informações, e enfatizamos a necessidade de se formar o ponto de vista a partir de dados, e não de impressões ou de informações obtidas em fontes não confiáveis. Combate-se, assim, a desinformação.

Além do levantamento prévio de informações para o debate, o capítulo prevê o aprofundamento do tema por meio de seminários. Trata-se de uma oportunidade de rever os argumentos que circularam, conferindo-os e aprofundando-os. Também a prática da fala pública é retomada, agora em uma situação que envolve maior planejamento e, portanto, a mobilização de outros recursos verbais e não verbais.

CAPÍTULO 7				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrição de debate regrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender as características composicionais dos debates regrados para poder se posicionar em contextos que envolvam interesses coletivos.</li> <li>• Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados em debate regrado, assim como os movimentos argumentativos de sustentação e refutação.</li> </ul>	EF69LP11, EF89LP14 e EF89LP22.	CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 3, 6 e 7.
E se a gente comparasse informações?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação das informações do debate com outras fontes de informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir recorte temático de entrevista, escolher entrevistado, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista e, posteriormente, comparar as informações coletadas com as analisadas anteriormente.</li> <li>• Identificar erros/imprecisões em conteúdos analisados e posicionar-se criticamente a respeito da validade da existência de zoológicos.</li> <li>• Formular perguntas e decompor explicações e/ou argumentos sobre a existência dos zoológicos, buscando informações para analisar a questão e debater a respeito.</li> </ul>	EF69LP14, EF69LP30 e EF69LP39.	CG: 2, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4. CELP: 1, 3, 6 e 7.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contra-argumentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e avaliar contra-argumentos, posicionando-se de maneira sustentada.</li> <li>• Utilizar modalização sistêmica para argumentar e contra-argumentar – nesse caso, utilizando conectivos de oposição.</li> <li>• Produzir esquema para aprender a sistematizar e compreender melhor um texto.</li> </ul>	EF69LP34, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP23 e EF89LP31.	CG: 1, 2, 4 e 7. CEL: 1, 3 e 4. CELP: 1, 3, 6 e 7.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenças na abordagem do tema preservação.</li> <li>• Aspectos composicionais de uma reportagem de divulgação científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar aspectos composicionais de uma reportagem de divulgação científica para compreender e produzir melhor os textos pertencentes a esse gênero.</li> <li>• Analisar <i>hiperlinks</i> em reportagem de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i>.</li> </ul>	EF69LP29, EF69LP42 e EF89LP30.	CG: 1, 2, 4, 5 e 6 CEL: 1, 2, 3 e 6. CELP: 1, 2, 3 e 10.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orações subordinadas e coordenadas.</li> <li>• Pronome relativo e conjunção integrante.</li> <li>• Efeitos de sentido das orações subordinadas e coordenadas e de seus conectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação, para compreender e produzir textos com mais autonomia.</li> <li>• Identificar orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às próprias produções.</li> <li>• Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de conjunções.</li> </ul>	EF08LP11, EF08LP12 e EF08LP13.	CG: 1, 2, 3 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.
Preparando o terreno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização das regras, divisão das tarefas e pesquisa para debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar coletivamente um debate sobre o tema predefinido, com regras combinadas e pesquisa de informações para sustentação de posicionamentos, de modo a compreender o funcionamento desse gênero e a desenvolver atitudes de respeito e diálogo com ideias divergentes.</li> </ul>	EF89LP12.	CG: 1, 2, 4, 7 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 3, 6 e 7.

## CAPÍTULO 7

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Nosso debate regrado na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Divisão dos grupos, produção do debate, avaliação e documentação do evento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar de debate, posicionando-se frente aos argumentos levantados, de modo a contribuir para a busca de conclusões comuns quanto à preocupação com a exposição dos adolescentes na internet, apresentando argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, utilizando operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com as ideias do outro etc.</li> <li>Planejar coletivamente um debate sobre a exposição dos adolescentes na internet, de acordo com regras combinadas em conjunto, tendo como sustentação de posicionamentos as informações anteriormente levantadas.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF89LP12, EF89LP14, EF89LP15, EF89LP16 e EF89LP27.	CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10. CEL: 2, 3 e 4. CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.
Fora da caixa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização de seminário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecionar informações relevantes a serem utilizadas em apresentação de seminário, articulando o verbal com esquemas e cartazes, produzindo marginais etc.</li> <li>Organizar dados e informações levantados em forma de itens ou esquema, produzindo <i>slides</i>, considerando o contexto de produção e o tempo disponível para a apresentação do seminário.</li> <li>Ensaia a participação do seminário, atentando para os elementos paralinguísticos e cinésicos, de modo a aprimorar a apresentação.</li> </ul>	EF69LP19, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP38 e EF69LP41.	CG: 1, 4, 5 e 7. CEL: 1, 3 e 4. CELP: 3, 5 e 6.

### Proposta de produção de texto extra – Debate regrado

No Capítulo 7, que tem como foco central o debate regrado, suas turmas foram orientadas a exercitar esse gênero textual oral.

Nesta nova atividade, os estudantes deverão discutir um tema bastante atual e polêmico: NFTs podem, de fato, ser considerados uma forma de arte, uma vez que não necessariamente os trabalhos artísticos certificados por um registro digital estarão disponíveis concretamente em casas ou museus e, por isso, acessíveis ao público ou mesmo aos seus proprietários particulares? Planeje uma etapa de preparação, de 25 ou 30 minutos, e outra etapa de debate, de 30 ou 40 minutos. Sugerimos que eles tenham tempo para pesquisar sobre o tema antes da preparação.

#### Debate regrado

Vocês debaterão, nesta oportunidade, um tema bastante novo e polêmico.

Nesta nova atividade, deverão tratar dos NFTs (*“non-fungible tokens”*, em inglês, ou *“token não fungível”*, em tradução livre). NFTs são *tokens*, isto é, códigos numéricos com registro de transferência digital que garantem autenticidade de determinados produtos aos seus proprietários. Em termos práticos, os NFTs são totalmente digitais e funcionam como itens colecionáveis, entretanto não podem ser reproduzidos, somente transferidos.

A ideia é vocês discutirem se os NFTs podem, de fato, ser considerados uma forma de arte, uma vez que não necessariamente os trabalhos artísticos certificados por um registro digital estarão disponíveis concretamente em casas ou museus, acessíveis ao público ou mesmo aos seus proprietários particulares.

Formem dois grupos: um deles vai defender que os NFTs são, de fato, arte, ainda que em formato diferente; outro vai defender que os NFTs não são arte, uma vez que não são acessíveis ao público (ou mesmo aos seus donos privados) e, portanto, não podem ser fruídos, contemplados. O debate será feito por dois representantes de cada grupo, preparados pelos demais integrantes e assessorados por um colega, que será responsável por coletar anotações feitas pelo grupo e avaliá-las como úteis ou não para o debate. Ele poderá levar, durante a atividade, quatro contribuições para os debatedores.

Escolham também quatro alunos para formar um júri, que deve, após deliberação ao final do debate, decidir qual grupo foi mais eficiente em sua argumentação.

Utilizem as seguintes fontes para se preparar para o debate (acessos em: 26 jul. 2022):

- <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2022/02/13/para-que-serve-um-nft.htm>;
- <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2021/07/o-que-sao-nfts-e-como-essa-tecnologia-esta-criando-um-mercado-milionario/>;
- <https://mundoconectado.com.br/artigos/v/21538/nft-o-que-e-e-como-funciona-a-tecnologia-que-da-milhoes-de-dolares-por-arte-digital>.

### ● Capítulo 8 – Versos que posicionam

Como sabemos, a BNCC apoia-se em estudos que defendem a importância dos multiletramentos, conceito que envolve a consideração das multissemies e da diversidade cultural.

Na mesma direção, e em sintonia com as CEL 2 e CEL 5, a BNCC defende a diversificação dos contextos com o objetivo de aprofundar práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.

Neste derradeiro capítulo do 8º ano, os estudantes entrarão em contato com o gênero poético *slam*, que permite a exploração de uma manifestação cultural importante na periferia de áreas urbanas brasileiras. Entendemos que se trata de um gênero interessante para o desenvolvimento de algumas competências gerais, como a CG 8 e a CG 9, porque os coloca diante de uma manifestação cultural que é representativa de um grupo social periférico, o que pode pô-los ou em situação de conforto, pela apreciação e pela familiaridade, ou de desconforto, obrigando-os a lidar com eventuais preconceitos. Além disso, exige que reflitam sobre o texto como lugar de manifestação de ideologias, como indica a CELP 7. Os *slams* escolhidos são respostas não violentas a práticas

sociais que envolvem algum nível de agressão – no caso, a discriminação contra a mulher preta e a precarização das periferias.

O *slam* será colocado em diálogo com um *rap*, gênero musical que participa das práticas de linguagem dos mesmos grupos, o que permitirá uma reflexão ampla sobre um contexto de posicionamento e representação político-social não institucionalizada. Por outro lado, será confrontado com um discurso proferido no Projeto Jovem Senador, produzido em situação que simula a esfera política institucionalizada. Tanto na apresentação do *slam* quanto na do discurso estarão em foco o conteúdo verbal e a *performance* oral, considerando a mobilização de recursos cinésicos e paralinguísticos adequados a cada situação.

Por fim, retomando a reflexão sobre o ativismo, os estudantes serão convidados a analisar e a produzir um curta-metragem, ampliando suas observações sobre formas possíveis de divulgar suas opiniões e participar da esfera pública.

CAPÍTULO 8				
Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
E se a gente ouviu um rap?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Letra de canção.</li> <li>Debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar um <i>rap</i>.</li> <li>Explorar recursos estruturais, estilísticos e discursivos do <i>rap</i>.</li> <li>Participar de discussões em grupo, apresentando argumentos coerentes e respeitando os turnos de fala.</li> <li>Participar de práticas de compartilhamento de audição e leitura de <i>rap</i>, tecendo comentários de ordem estética e afetiva.</li> <li>Realizar pesquisa usando fontes abertas e confiáveis.</li> </ul>	EF69LP15, EF69LP46 e EF89LP24.	CG: 1, 2, 3, 4, 6, 8 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
Leitura 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema-<i>slam</i>.</li> <li>Antítese e hipérbole.</li> <li>Rimas.</li> <li>Recursos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler de forma autônoma e compreender um poema-<i>slam</i> e posicionar-se em relação ao conteúdo dele.</li> <li>Relacionar o poema-<i>slam</i> com seu contexto de produção.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em um poema-<i>slam</i>.</li> <li>Analisar e interpretar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e recursos como variações no ritmo e nas pausas em um poema-<i>slam</i>.</li> </ul>	EF69LP21, EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 6 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
Leitura 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema-<i>slam</i>.</li> <li>Recursos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler de forma autônoma e compreender um poema-<i>slam</i> e posicionar-se em relação ao conteúdo dele.</li> <li>Relacionar o poema-<i>slam</i> com seu contexto de produção, percebendo a importância de tal relação para a construção de sentido.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em um poema-<i>slam</i>.</li> <li>Analisar e interpretar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e recursos como variações no ritmo e nas pausas em um poema-<i>slam</i>.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade em um poema-<i>slam</i>.</li> </ul>	EF69LP21, EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP32 e EF89LP33.	CG: 1, 3, 4, 6 e 9. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.
Se eu quiser aprender mais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rimas.</li> <li>Poema-<i>slam</i>.</li> <li>Poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e compreender poema-<i>slam</i>, poema e repente.</li> <li>Interpretar efeitos produzidos pelo uso de rima em poema-<i>slam</i>, poema e repente.</li> <li>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e recursos como as rimas em poema-<i>slam</i>, poema e repente.</li> <li>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em poemas e repente.</li> <li>Realizar pesquisa usando fontes abertas e confiáveis.</li> </ul>	EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP24 e EF89LP33.	CG: 1, 2, 3, 4 e 6. CEL: 1, 2, 3 e 5. CELP: 1, 3, 7 e 9.
Falando sobre a nossa língua	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação das palavras (composição).</li> <li>Uso do hífen em palavras compostas.</li> <li>Inferência de crítica em tirinha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar processos de formação de palavras, em particular a composição.</li> <li>Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão durante a produção de adivinhas.</li> <li>Inferir e justificar o efeito de crítica em uma tirinha.</li> </ul>	EF69LP05, EF69LP56, EF08LP04 e EF08LP05.	CG: 2 e 4. CEL: 1 e 2. CELP: 1, 2 e 5.

## CAPÍTULO 8

Seção	Conteúdos	Objetivos	Habilidades	Competências
Meu slam na prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção e apresentação de poema-<i>slam</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, produção, revisão, edição e apresentação de um poema-<i>slam</i>.</li> <li>Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção dos poemas-<i>slams</i> produzidos.</li> <li>Declamar o poema-<i>slam</i> produzido.</li> </ul>	EF69LP46, EF69LP51 e EF69LP53.	CG: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3, 4 e 5. CELP: 1, 3, 4, 5, 7 e 9.
Textos em conversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transcrição de pronunciamento.</li> <li>Movimentos argumentativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os movimentos argumentativos em um pronunciamento.</li> <li>Analisar a forma composicional de um pronunciamento.</li> <li>Discutir sobre a manifestação das ideias de jovens.</li> </ul>	EF69LP27, EF89LP27 e EF89LP23.	CG: 1, 5, 6, 7, 9 e 10. CEL: 1, 2, 3 e 4. CELP: 1, 4, 5, 6 e 7.
Conversa com arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de um curta-metragem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Engajar-se na discussão de uma questão de relevância social por meio da produção de um curta-metragem.</li> <li>Apresentar argumentos e contra-argumentos, respeitando os turnos de fala, durante a produção dos curtas-metragens.</li> <li>Compartilhar curtas-metragens produzidos.</li> <li>Identificar e analisar posicionamentos em produções artísticas.</li> <li>Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em produções artísticas.</li> </ul>	EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP21 e EF69LP46.	CG: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 CEL: 2, 3, 4, 5, 6 CELP: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10
Biblioteca cultural em expansão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sugestões de livros, filmes e <i>blogs</i>.</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 – Rap

No Capítulo 8, antes de trabalhar o poema-*slam*, os alunos entram em contato com o gênero poético-musical *rap*, que introduziu uma reflexão sobre a arte como manifestação de posicionamento político-social. O *rap* constituiu uma oportunidade para os estudantes explorarem improvisações, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos. Eles analisaram uma letra da *rapper* MC Soffia, "Minha Rapunzel tem *dread*". Agora, vão se aproximar de outro *rap*, "Junto e misturado", de MV Bill, para explorar o tema *amizade*. Essa letra de canção pode ser acessada de qualquer buscador da internet.

Sugerimos que a produção seja feita em grupos para permitir que se aprofundem no desenvolvimento do tema, na busca de imagens e soluções poéticas, bem como na definição do fundo musical. Os *raps* podem ser produzidos fora da escola para que seja possível, inclusive, contar com a ajuda de familiares ou amigos que conheçam melhor o gênero. Devem ser gravados ou filmados e reproduzidos em uma das aulas.

A avaliação pode ser feita com a ajuda da grade de critérios usada no capítulo, com adaptações.

#### Rap

No Capítulo 8, você analisou uma letra composta pela *rapper* MC Soffia, "Minha Rapunzel tem *dread*". Produza, em grupo, um *rap* sobre as razões que podem atrapalhar a *amizade*. Lembre-se de que o *rap* é um texto crítico; por isso, trate da *amizade* que não foi respeitada, da falta de *amizade* na sociedade contemporânea etc. Seu *rap* deve ter, no mínimo, 15 versos. Lembre-se de que o refrão favorece a musicalidade.

### 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



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, DF: 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, bem como identificar autores e alvos, de modo a serem 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, DF: 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 conhecimentos, competências e habilidades esperados dos alunos ao longo da 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, determinando que tal sistema deve operar por meio da cooperação de estados, municípios, União e Distrito Federal, 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, DF: 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 as diferenças entre as abordagens interdisciplinar e transdisciplinar, além de propor 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, DF, 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 convo-

cação 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, DF, n. 60, p. 45, 29 mar. 2022.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-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, DF: 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, DF, 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 sobre a 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 LINGÜÍSTICA 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, DF, 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.

**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 pela metodologia qualitativa sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem presente na atuação do pedagogo em espaços

educativos não escolares, 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, DF, 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%20%E2%80%93%20incluindo%20transtorno,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20as%20conquistas%20em>. 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/eae/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, analisando 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, propondo-se 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 os alunos explorarem 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. Devem-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 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.

**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 disposição no momento da leitura, esta obra estabelece uma ponte entre teorias sobre texto e leitura e práticas de ensino, defendendo que a leitura de um texto exige mais do que apenas conhecimento linguístico.

**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 de crianças e adolescentes. Ele defende 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, fazendo 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 uma bibliografia complementar para quem quiser se aprofundar nos temas tratados. Trata-se de 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, DF: 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; ele as considera duas modalidades de uso da mesma língua, tendo a mesma capacidade de expressar fatos. Em seguida, propõe estratégias de retextualização e mostra como essas atividades são corriqueiras no cotidiano, apresentando 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 quanto 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 deve, sim, ser 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 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 suicídio, 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 para a 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 da 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, propondo 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; 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/eae/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 para que se aproprie desses métodos e aplique-os 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 por 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 e 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: Editora 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, 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 se limitar 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 essa habilidade requer uma aprendizagem lenta e longa. Para chegar a esse 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, Philippe. 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. Ao professor, cabe atuar na busca por uma escola que pratique uma pedagogia ativa e forme crianças e jovens competentes, capazes de, quando necessário, mobilizar os conhecimentos adquiridos.

**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.

**ZABALA, Antoni. A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Por meio desta obra, Zabala apresenta ao docente informações para que ele seja capaz de tomar decisões e ser o próprio crítico da sua prática, sabendo reconduzi-la quando necessário.

### **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.



Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA

3ª edição  
São Paulo, 2022

 MODERNA

**Coordenação editorial:** Andressa Munique Paiva  
**Edição de texto:** Ademir Garcia Telles, Amanda Silva Leal, Angela Adriana de Souza, Daniela Pinheiro, Lígia Aparecida Ricetto, Lilian Semenichin, Mariana Albertini, Mariana Gazeta, Simone D'Alevedo, Tais Freire Rodrigues, Tatiane Brugnerotto Conselvan, Valéria de Freitas Pereira, Valdivania Faustino  
**Assessoria didático-pedagógica:** Christianne Botosso, Cláudia Miranda, Priscila Malanconi Aguilar, 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:* Painel do artista Daniel Melin 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:** Beatriz Rocha, Nancy H. Dias, Renato da Rocha, Vera Rodrigues  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes  
**Pesquisa iconográfica:** Mariana Alencar, Maria Marques  
**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  
línguas : 8º ano / Wilton Orlando, Cristiane  
Siniscalchi. -- 3. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: Língua portuguesa.  
ISBN 978-85-16-13738-0

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

22-114617

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CBB-5/9427

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

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**.

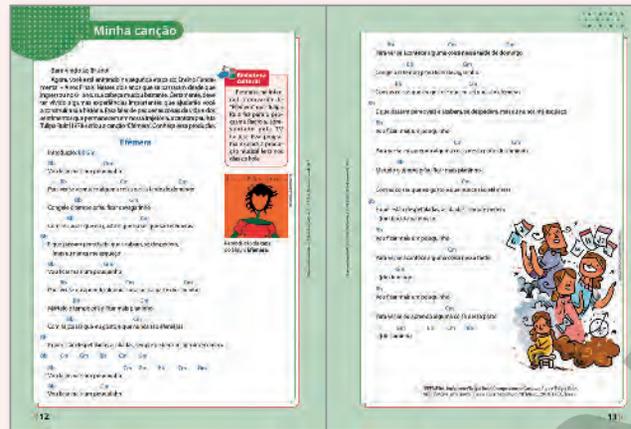
Nossas ricas letras de canções (com cifras e tudo!), o diálogo entre os vários saberes e o resgate e a ampliação de seu repertório cultural também estão no nosso foco de interesse ao produzir esta coleção, principalmente nas seções **Minha canção**, **Fora da caixa** e **Biblioteca cultural em expansão**.

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.





A seção **Se eu quiser aprender mais** aprofunda a exploração de um aspecto do gênero em estudo.



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.



A seção **Falando sobre a nossa língua** apresenta um conjunto de informações e de atividades que estimulam reflexões sobre a língua e outras línguas.

## Conheça seu livro



A seção **Preparando o terreno**, que aparece em alguns capítulos, propõe a pesquisa de um tema que será abordado na produção do texto.



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.

**Fora da caixa**

**Brasileiros no exterior**

Uma pesquisa, feita há um ano, diz que há um milhão de brasileiros vivendo no exterior. Isso representa um aumento de 10% em relação ao ano anterior. Segundo o IBGE, o Brasil tem o maior número de brasileiros vivendo no exterior, com cerca de 10 milhões de brasileiros vivendo no exterior.

Estimativa de remessas ao exterior, segundo o IBGE (em milhões de dólares)

Ano	Remessas (em milhões de dólares)
2009	~1,5
2010	~1,8
2011	~2,2
2012	~2,5
2013	~2,8
2014	~3,0
2015	~3,2
2016	~3,4
2017	~3,6
2018	~3,8
2019	~4,2
2020	~3,8

Atividade: Analise o gráfico e responda às questões.

1. Qual foi o ano em que as remessas ao exterior foram mais altas?

2. Qual foi o ano em que as remessas ao exterior foram mais baixas?

3. Como você explica a queda das remessas em 2020?

4. Você acha que as remessas ao exterior vão continuar aumentando?

5. Como você acha que o Brasil pode se beneficiar com as remessas ao exterior?

Na seção **Conversa com arte**, propõe-se o estudo de outras linguagens artísticas, associadas ao trabalho realizado com o gênero.

**Conversa com arte**

**A produção cinematográfica**

Uma produção cinematográfica é um trabalho artístico que utiliza a linguagem da imagem e do som para contar uma história. Ela é produzida por um diretor de cinema e envolve uma equipe de profissionais, como atores, técnicos e artistas.

Atividade: Analise a imagem e responda às questões.

1. Qual é o gênero da imagem?

2. Qual é o assunto da imagem?

3. Como você acha que o filme foi produzido?

4. Você acha que o filme é interessante?

5. Como você acha que o filme pode ser usado para ensinar?

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.

**Biblioteca cultural em expansão**

Esta seção apresenta sugestões de livros para leitura. Cada livro é acompanhado de uma breve descrição e de uma imagem da capa.

**1. O Senhor dos Anéis**

Um ciclo de três romances escritos por J.R.R. Tolkien, ambientados na Terra Média. A história conta a jornada de um jovem hobbit chamado Frodo Baggins para destruir um anel poderoso que pode ser usado para controlar o mundo.

**2. O Hobbit**

Um romance escrito por J.R.R. Tolkien, ambientado na Terra Média. A história conta a jornada de um jovem hobbit chamado Bilbo Baggins para derrotar um dragão chamado Smaug.

**3. O Anel**

Um romance escrito por J.R.R. Tolkien, ambientado na Terra Média. A história conta a jornada de um jovem hobbit chamado Frodo Baggins para destruir um anel poderoso que pode ser usado para controlar o mundo.

Atividade: Leia os livros e escreva um resumo de cada um.

1. Qual é o assunto do livro?

2. Quem são os personagens principais?

3. Como você acha que o livro foi escrito?

4. Você acha que o livro é interessante?

5. Como você acha que o livro pode ser usado para ensinar?

# Sumário

## Minha canção ..... 12

- “Efêmera”, de Gustavo Ruiz e Tulipa Ruiz
- Produção de coletânea das coisas que não são efêmeras

### Capítulo

## 1

### Contar com pouco

#### Leitura 1 Miniconto ..... 16

- Miniconto de Marcelo Spalding

#### Leitura 2 Miniconto ..... 18

- “Só”, de Fernando Bonassi, e miniconto de Marcos Bassini

#### Textos em conversa ..... 20

- Tirinha de Brendda Maria

#### Falando sobre a nossa língua ..... 21

- Figuras de linguagem I
- Metáfora e comparação
- Metonímia
- Sinestesia
- Gradação

#### Se eu quiser aprender mais ..... 29

- Para que serve um título?

#### Meu miniconto na prática ..... 31

#### E se a gente pensasse sobre a leitura literária? ..... 33

#### Conversa com arte ..... 37

- Campanha publicitária de promoção da literatura
- Produção de anúncio publicitário e *spots*

#### Biblioteca cultural em expansão ..... 41

## 8

### Capítulo

## 2

### Contar com imagem

#### E se a gente pensasse sobre cinema? ..... 42

#### Leitura 1 Roteiro de cinema ..... 47

- “*Spider-man*”, de David Koepp

#### Leitura 2 Roteiro de cinema ..... 52

- “O contador de histórias”, de Luiz Villaça e outros

#### Se eu quiser aprender mais ..... 57

- Como são os personagens?

#### Falando sobre a nossa língua ..... 59

- Figuras de linguagem II
- Eufemismo
- Hipérbole
- Antítese
- Personificação ou prosopopeia
- Ironia

#### Meu roteiro de cinema na prática ..... 66

#### Textos em conversa ..... 69

- Artigo científico “O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento”, de Kelly Cristiane Ribeiro

#### Conversa com arte ..... 73

- A produção cinematográfica
- Produção de *vidding*

#### Biblioteca cultural em expansão ..... 77

**Capítulo**

**3 Direitos e deveres**

**Leitura 1 Estatuto** ..... 78

- Fragmento “Título II – Dos direitos fundamentais” do Estatuto da Criança e do Adolescente

**E se a gente falasse de outras formas de educação?** ..... 83

**Textos em conversa** ..... 87

- Gráficos do “Censo escolar 2021”

**Leitura 2 Regulamento** ..... 89

- “Regulamento da Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça – Cuiabá”

**Se eu quiser aprender mais** ..... 93

- Tipo, gênero e domínio: o que são?

**Falando sobre a nossa língua** ..... 95

- Os tipos de sujeito
- Sujeito indeterminado
- Oração sem sujeito

**Preparando o terreno** ..... 104

- Criando um projeto

**Nosso regulamento na prática** ..... 105

**Fora da caixa** ..... 108

- Colocando nosso projeto em prática
- Produção de petição

**Capítulo**

**4 Investigar para aprofundar**

**Leitura 1 Reportagem impressa** ..... 110

- Reportagem “Uma casa para a literatura de cordel”

**Leitura 2 Reportagem filmada** ..... 117

- Transcrição da reportagem “Cargueiro de 220 mil toneladas encalha no Canal de Suez”

**Se eu quiser aprender mais** ..... 121

- A articulação das linguagens

**Falando sobre a nossa língua** ..... 125

- Vozes verbais
- Voz passiva
- Voz reflexiva

**Textos em conversa** ..... 131

- Capas de cinco jornais brasileiros

**Preparando o terreno** ..... 136

- Organizando uma reportagem

**Nossa reportagem na prática** ..... 138

**E se a gente retextualizasse a reportagem?** ..... 141

**Fora da caixa** ..... 142

- Como as coisas acontecem fora da escola?
- Debate sobre um manifesto

Capítulo

**5 Um olhar atento e crítico**

**Leitura 1 Crônica reflexiva** ..... 145

- “Generosa vingança”, de Marina Colasanti

**Leitura 2 Crônica reflexiva** ..... 148

- “Robôs”, de Edweine Loureiro

**Se eu quiser aprender mais** ..... 151

- A conversa com o leitor

**Falando sobre a nossa língua** ..... 153

- Regência verbal, preposição e crase
- Regência verbal
- Preposição e crase

**Preparando o terreno** ..... 166

- Em busca da crônica

**Minha crônica reflexiva na prática** ..... 168

**Textos em conversa** ..... 171

- Webinário “Pensamento computacional como habilidade do futuro”

**E se a gente usasse o pensamento computacional?** ..... 174

**Conversa com arte** ..... 176

- “A refeição”, de Alex Gross
- “Parixara”, de Carmélia Emiliano
- Pesquisa e curadoria de obras de arte

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 182

Capítulo

**6 Opinar, mas com propriedade**

**E se a gente criasse uma cena teatral?** ..... 183

**Leitura Artigo de opinião** ..... 186

- Artigo de opinião “O poder dos jovens”, de Clara Zsigmond e outros

**Textos em conversa** ..... 191

- Podcast “As escolas brasileiras recebem bem os imigrantes?”

**Falando sobre a nossa língua** ..... 193

- O processo de substituição e os pronomes relativos
- Sinônimos, hiperônimos e hipônimos
- Pronomes relativos

**Se eu quiser aprender mais** ..... 201

- Recursos que marcam o ponto de vista

**Preparando o terreno** ..... 204

- Dominando o tema

**Meu artigo de opinião na prática** ..... 206

**Fora da caixa** ..... 210

- Brasileiros no exterior
- Produção de enquete e *podcast*

**Capítulo**

**7 Confronto respeitoso**

**Leitura Debate** ..... 214

- “Zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir?”

**E se a gente comparasse informações?** ..... 223

**Se eu quiser aprender mais** ..... 226

- Como contra-argumentar?

**Textos em conversa** ..... 229

- Reportagem de divulgação científica “Peixe-leão invade o meio ambiente brasileiro e coloca espécies nativas em risco”

**Falando sobre a nossa língua** ..... 233

- Coordenação e subordinação
- Relações de coordenação e de subordinação
- Valores expressos pelas conjunções

**Preparando o terreno** ..... 242

- Debate regrado

**Nosso debate regrado na prática** ..... 244

**Fora da caixa** ..... 248

- Seminário sobre temas do universo digital

**Minha canção** ..... 280

- “Brasil, Brasil”, de Silva
- Criação de bandeiras autorais com visões de Brasil

**Bibliografia comentada** ..... 285

**Capítulo**

**8 Versos que posicionam**

**E se a gente ouvisse um rap?** ..... 250

- “Minha Rapunzel tem *dread*”, de MC Soffia

**Leitura 1 Poema-slam** ..... 252

- “Poesia para filha Lis”, de Wellington Sabino

**Leitura 2 Poema-slam** ..... 255

- “Paulistana periférica”, de Midria

**Se eu quiser aprender mais** ..... 259

- A rima

**Falando sobre a nossa língua** ..... 263

- A formação das palavras
- Composição

**Meu poema-slam na prática** ..... 270

**Textos em conversa** ..... 272

- Transcrição do pronunciamento do estudante Pedro Manoel de Souza Silva Neto no Senado Federal em 2016

**Conversa com arte** ..... 276

- Curta-metragem “Missão possível”, dirigido por Simon Valadarez
- Produção de curta-metragem

**Biblioteca cultural em expansão** ..... 279

## Minha canção

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidade: EF69LP44.

### Orientações didáticas

É muito importante os estudantes saberem que o gênero **letra de canção** pressupõe um acompanhamento musical. Uma canção foi feita para ser tocada e cantada e, por isso, é essencial que a turma a ouça. 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 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 aos estudantes, por exemplo, 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 aos estudantes que sabem tocar instrumentos musicais que se preparem para fazê-lo enquanto os demais cantam os versos. Os estudantes que souberem tocar violão poderão utilizar as cifras indicadas no livro. Caso não conte com eles, toque a canção para os estudantes.

A atividade tem como objetivo principal a integração dos estudantes e pode ser especialmente produtiva nas escolas em que as turmas são remontadas a cada ano letivo. O contato com a canção “Efêmera” possibilitará a abertura de uma conversa acerca do significado das vivências que os

Continua

## Minha canção

Bem-vindo ao 8º ano!

Agora, você está entrando na segunda etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nesses dois anos que se passaram desde que ingressou no 6º ano, sua cabeça mudou bastante. Certamente, deve ter vivido algumas experiências importantes que ajudarão você a construir a sua história. Para falar de pequenas coisas da vida e dos sentimentos que permanecem em nossa trajetória, a cantora paulista Tulipa Ruiz (1978-) criou a canção “Efêmera”. Conheça essa produção:

### Efêmera

Introdução: **Bb Gm**

**Bb** **Gm**  
Vou ficar mais um pouquinho

**Bb** **Cm** **Gm**  
Para ver se acontece alguma coisa nessa tarde de domingo

**Bb** **Gm**  
Congelo o tempo pr’eu ficar devagarinho

**Bb** **Cm**  
Com as coisas que eu gosto e que eu sei que são efêmeras

**Bb**  
E que passam perecíveis, que acabam, se despedem,  
[mas eu nunca me esqueço

**Bb** **Gm**  
Vou ficar mais um pouquinho

**Bb** **Cm** **Gm**  
Para ver se eu aprendo alguma coisa nessa parte do caminho

**Bb** **Gm**  
Martelo o tempo pr’eu ficar mais pianinho

**Bb** **Cm**  
Com as coisas que eu gosto e que nunca são efêmeras

**Bb**  
E que estão despetaladas, acabadas, sempre pedem um tipo de recomeço

**Bb** **Cm** **Gm** **Bb** **Cm** **Gm**

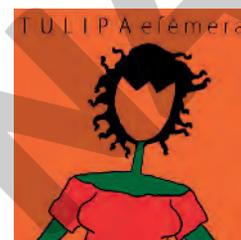
**Bb** **Cm** **Gm** **Bb** **Cm** **Gm**  
Vou ficar mais um pouquinho

**Bb** **Gm**  
Vou ficar mais um pouquinho



### Biblioteca cultural

Pesquise na internet a gravação de “Efêmera” que Tulipa Ruiz fez para o programa Radiola, apresentado pela TV Cultura. Esse programa explora a produção musical feita nos dias de hoje.



Reprodução da capa do álbum **Efêmera**.

## 12

### Continuação

estudantes estão experimentando no Ensino Fundamental – Anos Finais. Ao refletir e ao falar sobre as memórias que desejam consolidar – e também sobre as que desejam superar para elaborar –, eles podem se apresentar a novos colegas, resolver antigos conflitos, reforçar a autoestima, preparar-se emocionalmente para os desafios deste e do próximo ano. A atividade dialoga, assim, com a CG 8.

É importante destacar que os acordes que acompanham a letra da canção estão simplificados e seguem as tonalidades das músicas originais.



**Bb**

**Cm**

**Gm**

Para ver se acontece alguma coisa nessa tarde de domingo

**Bb**

**Gm**

Congelo o tempo pr'eu ficar devagarinho

**Bb**

**Cm**

Com as coisas que eu gosto e que eu sei que são efêmeras

**Bb**

E que passam percíveis e acabam, se despedem, mas eu nunca me esqueço

**Bb**

Vou ficar mais um pouquinho

**Cm**

**Gm**

Para ver se eu aprendo alguma coisa nessa parte do caminho

**Bb**

Martelo o tempo pr'eu ficar mais pianinho

**Cm**

Com as coisas que eu gosto e que nunca são efêmeras

**Bb**

E que estão despetaladas, acabadas, sempre pedem

[um tipo de recomeço

**Bb**

Vou ficar mais um pouquinho

**Cm**

Para ver se acontece alguma coisa nessa tarde

**Gm**

[de domingo

**Bb**

Vou ficar mais um pouquinho

**Cm**

Para ver se eu aprendo alguma coisa nessa parte

**Gm**

**Bb**

**Cm**

**Bb**

[do caminho



GALVÃO/BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA

EFÊMERA. Intérprete: Tulipa Ruiz. Compositores: Gustavo Ruiz e Tulipa Ruiz.  
In: EFÊMERA. Intérprete: Tulipa Ruiz. São Paulo: YB Music, 2010. 1 CD, faixa 1.

## Orientações didáticas

**A escolha das experiências – Item 1** – Selecione uma aula em que os estudantes possam fazer sozinhos essa parte do trabalho e em silêncio. Crie um ambiente favorável para isso, se possível executando a canção “Efêmera” antes de os estudantes refletirem.

## Minha canção

### Coletânea das coisas que não são efêmeras

Na canção que você ouviu, Tulipa trata do desejo que temos de immortalizar determinados momentos da vida, permanecendo neles “mais um pouquinho” só para poder aproveitar as pequenas coisas de que gostamos, mesmo que elas pareçam, em princípio, efêmeras (temporárias, passageiras).

Agora, em grupos, vocês produzirão uma lista das experiências e aprendizagens (individuais e coletivas) não efêmeras que viveram desde que ingressaram no Ensino Fundamental – Anos Finais. Depois, essa lista deverá ser ilustrada com desenhos, colagens, fotografias, pinturas etc. e ficará exposta na sala de aula.

Aproveite para utilizar alguns dos recursos que observou nos cartazes artísticos e anúncios publicitários que estudou ao longo dos últimos anos. As ilustrações desta coleção também podem inspirar você. A maior parte delas foi feita por artistas exclusivamente para este livro. Elas são uma espécie de interpretação visual que os ilustradores fazem dos textos dos capítulos, mas utilizando outro tipo de linguagem que não a verbal.

Siga este passo a passo para realizar a atividade.

#### A escolha das experiências

1. Pense individualmente sobre experiências e aprendizagens que foram relevantes – e, portanto, não efêmeras – para você desde a sua entrada no 6º ano. Essas vivências podem ser mais íntimas, como o dia em que você escreveu, convidado pelo seu professor do 6º ano, uma página de diário pessoal ou o dia em que conversou pela primeira vez com um colega que se tornou seu melhor amigo no 7º ano; ou podem ser mais coletivas, como a campanha publicitária que seu grupo fez no 6º ano e que teve uma excelente repercussão na escola ou, ainda, um passeio que seus amigos fizeram juntos no final do ano passado.
2. Anote em um papel uma breve descrição dessas experiências coletadas no item 1.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTO: SPEEDNINGZ/SHUTTERSTOCK



3. Agora, reúna-se a um grupo para apresentar suas anotações. Neste momento, vocês devem apenas apresentar suas experiências e ouvir as de seus colegas, sem avaliá-las ou julgá-las. É muito importante que seja desenvolvida uma escuta ativa, respeitosa e interessada.
4. Seleccionem as experiências que virarão arte. Como haverá várias vivências descritas, procurem definir critérios para essa seleção. É interessante, por exemplo, que haja, pelo menos, duas experiências pessoais por estudante; e que sejam priorizadas as experiências coletivas que envolvam todos os integrantes do grupo (ou metade deles, no mínimo).

#### A representação artística

1. Definam coletivamente quais linguagens artísticas vocês utilizarão para transformar essas experiências e aprendizados em desenhos, colagens, fotografias, pinturas ou na combinação dessas linguagens todas.
2. Coloquem a mão na massa! Escolham o tipo de suporte que utilizarão para aplicar as ilustrações, colagens etc. e iniciem o trabalho recorrendo aos materiais necessários para a produção.
3. Ajudem o professor a montar o painel na parede da sala de aula.
4. Escolham um membro do grupo que preparará uma fala breve para contar aos demais colegas da turma sobre algumas dessas experiências que viraram arte e que compõem o painel.



FOTO MONTAGEM MARCEL LISBONARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: GEORGE RUDY/SHUTTERSTOCK, SPEEDKINGZ/SHUTTERSTOCK

#### Orientações didáticas

**Item 3** – Passe pelas carteiras e garanta que haja um clima harmônico. Os estudantes deverão pedir a palavra para os colegas levantando a mão; não poderão rir das experiências dos amigos; deverão ter escuta atenta. Combine tudo isso com eles antes de se iniciar essa etapa.

**Item 4** – Se houver salas muito heterônomas, ajude os estudantes elencando, na lousa, a partir das falas deles, os critérios que serão usados. Se você tiver salas com mais de 45 estudantes, faça grupos de 5 integrantes.

**A representação artística** – Se for possível, como já mencionado, transforme essa atividade inaugural em uma atividade interdisciplinar com Arte. Se isso for viável, envolva o professor de Arte em todas as etapas descritas, sobretudo nos itens 1 e 2.

## CAPÍTULO 1

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 8.

CEL: 1 e 5.

CELP: 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Os minicontos são textos lacunares e sutis. Sugerimos, por isso, que as atividades relativas à **Leitura 1** sejam feitas em duplas, assim os estudantes poderão se apoiar no processo de leitura.



## Contar com pouco

Como você sabe, os contos são narrativas curtas quando comparados, por exemplo, aos romances. No século XX, surgiram narrativas ainda mais enxutas do que os contos, que receberam o nome de minicontos. Neste capítulo, você vai conhecer esse gênero textual e estudar os recursos que permitem esse caráter tão sintético.

### Leitura 1 MINICONTO

Leia o miniconto a seguir, do gaúcho Marcelo Spalding, que, além de escritor, é um estudioso do gênero.

Faltam seis dias para o fim do mês, quinze para a chegada do bebê, doze prestações para sair do **cheque especial** e dez minutos para fechar o banco. Ele corre em meio à multidão, tropeça, levanta. Entra na agência esbaforido. O gerente demora vinte minutos para o receber e dois para lhe negar o empréstimo: primeiro, precisava quitar o cheque especial. Chega em casa cabisbaixo e evita o olhar da esposa. No quarto do bebê, o pintor o espera. Suado, cansado, um curativo no polegar. O serviço está pronto, diz, cabeça baixa. Custava cem, mas só recebeu cinquenta.



#### De quem é o texto?



Marcelo Spalding em foto de 2018.

**Marcelo Spalding** (1982-) nasceu em Porto Alegre (RS) e é professor, jornalista e escritor. Entre suas publicações estão **As 5 pontas de uma estrela**, **A cor do outro** e **Crianças do asfalto**.

**Cheque especial:** tipo de empréstimo bancário.

1a. O protagonista precisa de dinheiro, mas faltam seis dias para o fim do mês, e os salários só costumam ser pagos a partir daí. Por isso, ele se dirigiu ao banco para pedir um empréstimo.

1b. O prazo curto para o nascimento do bebê levou a família a providenciar a pintura do quarto dele, apesar da falta de dinheiro.

SPALDING, Marcelo; CHAFFE, Laís. **Minicontos e muito menos**. Porto Alegre: Casa Verde, 2009. p. 27.

### DESVENDANDO O TEXTO

- No primeiro período do texto, há quatro referências a quantidades, que estão associadas a algumas ações.
  - Que relação há entre “seis dias para o fim do mês” e o pedido de empréstimo?
  - Por que a expectativa de “quinze [dias] para a chegada do bebê” cria o conflito do conto?

16

## Orientações didáticas

**Como funciona um miniconto? – Questão 1b** – A discussão desse miniconto, no Ensino Médio, poderia dar ensejo a uma reflexão sobre a caracterização de personagens femininos e masculinos em obras de arte em geral. No Ensino Fundamental – Anos Finais, talvez essa questão precise ser proposta por você, mas pode ser sugerida por algum estudante, levando a considerações sobre o fato de o texto criado minimizar o papel da personagem feminina.

**Questão 1d** – Não há uma interpretação única; pode-se entender que o fato de receber a quantia parcial e o gesto de baixar a cabeça indicam que o pintor foi solidário ou que ele apenas aceitou a situação, por não ter alternativa. Considere outras interpretações que lhe pareçam coerentes.

**Questão 2** – Espera-se uma resposta afirmativa, já que o miniconto estudado suscita piedade, pena ou identificação ao mostrar a situação difícil do protagonista diante do problema financeiro em um momento tão importante da vida de um casal, que é a chegada de um filho.

**Questão 3** – Sugerimos que as características levantadas pela turma sejam listadas na lousa.

1c. O protagonista não conseguiu fazer no banco o empréstimo desejado, pois primeiro precisava quitar as prestações do cheque especial.

1d. O protagonista corre em meio à multidão, tropeçar, levantar, até chegar, esbafofado, ao banco.

c) Qual foi a consequência das “doze prestações para sair do cheque especial”?

d) Quais ações resultam de faltarem “dez minutos para fechar o banco”?

e) Quais das quantidades citadas podem, no contexto, ser consideradas grandes? Explique sua resposta.

1e. “Seis dias para o fim do mês”, no contexto, indica um longo período para o protagonista, pois ele não terá dinheiro nesses dias; “doze prestações para sair do cheque especial” reforça a ideia de que ele enfrenta problemas financeiros que demorarão a se resolver.

2. O conflito do miniconto relaciona-se a um problema da vida cotidiana de muitas pessoas, que é a falta de dinheiro. Copie o trecho em que a ideia de quantidade reaparece, agora para construir a tensão entre o protagonista e o gerente do banco. Em seguida, interprete as quantidades mencionadas, relacionando-as à situação narrada.

3. A menção de quantidades também está presente no desfecho do miniconto. As quantidades mencionadas no último período são coerentes com a situação narrada? Explique sua resposta.

2. “O gerente demora vinte minutos para o receber e dois para a recusa do empréstimo pelo gerente indicam que o protagonista não foi bem recebido no banco, pois esperou muito para ser atendido e, quando foi, teve seu pedido de empréstimo recusado rapidamente, como se merecesse pouca atenção.

3. Sim. O fato de o protagonista pagar apenas metade do preço do trabalho executado pelo pintor é coerente com os problemas financeiros que ele enfrenta.

### COMO FUNCIONA UM MINICONTO?

Refleta um pouco mais sobre o miniconto que você leu.

1. Embora o relato das ações seja sintético e as descrições sejam mínimas, esse miniconto apresenta uma situação narrativa completa.

a) O que é possível deduzir sobre os sentimentos do protagonista considerando seu comportamento logo que entrou em casa? Explique sua resposta.

b) São oferecidos poucos dados sobre a esposa do protagonista. Explique por que eles são suficientes para construir o conflito.

c) Embora enxuta, a descrição do pintor apresenta um detalhe. Identifique-o e explique qual é sua contribuição para a caracterização do personagem e para a construção da narrativa.

d) Considerando a maneira como você interpretou o desfecho, houve enfrentamento entre o protagonista e o pintor? Por quê?

1d e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

2. Os contos podem provocar alguns efeitos sobre o leitor: riso, reflexão, emoções etc. Considerando o texto de Marcelo Spalding como exemplo, você diria que os minicontos também alcançam esse resultado? Explique sua resposta.

3. Agora, compare o que você sabe sobre as narrativas, especialmente os contos, ao que está observando no miniconto. Que diferenças percebe?

1a. Ele parece envergonhar-se por não ter dinheiro para pagar as despesas relacionadas ao bebê, o que é revelado pelo fato de evitar o olhar da esposa.

1b. O conflito do conto surge da falta de dinheiro quando o bebê está prestes a nascer. Portanto, basta a referência ao parto próximo.

1c. O curativo no dedo do pintor é um detalhe que o humaniza e particulariza, ressaltando que o trabalho de pintura exige esforço e tornando mais impactante o pagamento parcial.

3. Sugestão: Não há descrição do espaço nem dos personagens; os personagens não são nomeados; há rápida mudança de uma ação para outra; são fornecidas apenas as informações essenciais.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **miniconto** circula no campo artístico-literário. Uma das principais características dos textos é serem produções bastante curtas. A leitura dos minicontos exige um leitor ativo, que “preencha” a narrativa, geralmente apresentada sem detalhes e, por vezes, com lacunas (falta de informações). Cabe ao leitor imaginar os fatos anteriores ao momento narrado e suas consequências, as características dos personagens e do cenário etc.

Embora muito sintético, o miniconto apresenta um sentido completo e pode ter um efeito dramático, cômico, crítico, entre outros.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 8.

CEL: 1 e 5.

CELP: 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP49 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Após a experiência de leitura de um miniconto em duplas, agora propomos a leitura individual para verificar a assimilação de estratégias.

## Leitura 2 MINICONTO

Os minicontos que você vai ler na sequência são ainda mais enxutos. Observe a diferença entre estas produções e o miniconto de Marcelo Spalding que você estudou e responda às questões.

### SÓ

Se eu soubesse o que procuro  
com esse controle remoto...

BONASSI, Fernando. *Só*. In: FREIRE, Marcelino (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 30. (Coleção 5 Minutinhos).

FOTO MONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA.  
FOTOS: MARAQUISHUTTERSTOCK; KRISTINA SHEVCHENKO/  
SHUTTERSTOCK; INES BAZDANSHUTTERSTOCK; DOTTEBETEV/  
SHUTTERSTOCK



SÓ QUANDO VIU O METEORO SE APROXIMANDO  
ELA O BEIJOU: NUNCA ACEITOU UMA RELAÇÃO  
QUE NÃO DURASSE ATÉ O  
FIM DA VIDA.

BASSINI, Marcos. *Microcontos*. In: CARREIRA, Leonardo. *Microcontos: entenda e aprenda a admirá-los*. *Blog Skoob*. [S. l.], 18 set. 2015. Disponível em: <https://blog.skoob.com.br/microcontos-entenda-e-aprenda-a-admirar-los>. Acesso em: 12 abr. 2022.

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Releia o miniconto escrito por Fernando Bonassi.
  - a) O texto registra o relato de um acontecimento, a expressão de um pensamento ou a descrição de um objeto?
  - b) Qual é a finalidade mais comum de um controle remoto? Essa finalidade é a mesma indicada no miniconto? Por quê?
  - c) Que relação de sentido é expressa pela palavra *se* no contexto?
  - d) O miniconto é constituído por um período incompleto. Nesse contexto, qual é o efeito das reticências?
    - I. Sugerir a possibilidade de várias soluções diferentes quando o personagem descobrir o que busca.
    - II. Ampliar a ideia de incerteza, já que o personagem sequer consegue pensar no que faria. **1d. Afirmação II.**

18

### De quem é o texto?



CAMILLA MARAVAGLIA O GIORIO

Fernando Bonassi  
em foto de 2005.

O paulista **Fernando Bonassi** (1962-) é dramaturgo, romancista, cineasta e roteirista de minisséries. Costuma tratar da vida na periferia e procura fazer uma literatura original, experimentando novas formas de escrita.

### De quem é o texto?



MARCONINI ANDRADE

Marcos Bassini em  
foto de 2011.

Nascido no Rio de Janeiro, **Marcos Bassini** (1968-) gosta de escrever narrativas que o obrigam a encontrar formas sintéticas de expressar suas ideias. É autor do livro de poemas **Senhorita K**.

1b. O controle remoto permite a troca dos canais da televisão em busca de um programa que interesse a quem o manuseia. No miniconto, a pessoa que usa o controle parece estar procurando algo maior, que a motive e dê sentido à vida.

2. O miniconto de Fernando Bonassi aparece em uma coletânea organizada pelo escritor pernambucano Marcelino Freire, que propôs um desafio aos autores: produzir textos com, no máximo, 50 letras, descontando o título, os sinais de pontuação e os espaços. O miniconto cumpre essas exigências?
3. Você já sabe que o miniconto é uma narrativa curta e sintética que exige um leitor que a complete em sua imaginação. Ainda analisando o miniconto de Fernando Bonassi, responda às questões a seguir.
  - a) Em que espaço você imagina que transcorre a cena?
  - b) Você acha que é homem ou mulher a pessoa que protagoniza a história? Alguma marca textual permite essa conclusão?
  - c) Para você, esse miniconto é suficiente para despertar alguma reflexão ou sentimento no leitor? Justifique sua resposta.
4. Releia, agora, o miniconto de Marcos Bassini.
  - a) Qual é, no contexto do miniconto, o efeito do meteoro sobre a Terra?
  - b) E qual é o efeito particular para a protagonista?
  - c) A pontuação separa duas partes do texto. Qual relação de sentido existe entre elas?
  - d) A ausência de título dificulta a compreensão da situação narrada?
  - e) Marcos Bassini prefere minicontos com, no máximo, 140 caracteres (letras, pontos e espaços). Esse miniconto atende à condição que o próprio autor estabeleceu?
5. Alguns elementos do miniconto de Bassani precisam ser inferidos.
  - a) Que marcas textuais indicam a relação entre uma mulher e um homem?
  - b) O texto sugere uma história anterior, que não é contada, mas pode ser imaginada. Para você, como era a relação entre os personagens?
6. Compare os dois minicontos com o da **Leitura 1**.
  - a) Quanto à extensão, o que os diferencia?
  - b) Imagine que Marcelo Spalding quisesse escrever de modo ainda mais sintético o trecho “Custava cem, mas só recebeu cinquenta”. Escreva uma nova versão para ele.

### Da observação para a teoria

Parte dos **minicontos** mantém todos os componentes tradicionais do enredo narrativo – situação inicial, conflito, clímax e desfecho –, mas os sintetiza mostrando apenas ações essenciais.

Outros minicontos, ainda mais enxutos, registram um flagrante único – uma fala, um gesto etc. –, com base no qual o leitor compõe a situação narrativa. Também chamados de **microcontos**, esses textos são compostos, geralmente, de poucas frases, acompanhadas ou não de título.

2. Sim. Ele tem apenas 44 letras, descontando o título, as reticências e os espaços.

3a. Resposta pessoal. É provável que os estudantes identifiquem uma sala, com o personagem sentado em um sofá ou poltrona, diante de um aparelho de televisão. Aceite outras respostas coerentes com o texto.

3b. Resposta pessoal. Não há marcas de gênero nas palavras do miniconto.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que o protagonista parece ser alguém solitário, em busca de um sentido para a própria vida, o que pode despertar empatia.

4a. O meteoro seria responsável pelo fim da vida.

4b. Como significa o fim da existência, o meteoro a libera para viver uma relação amorosa, já que ela só aceita relacionamentos que se mantenham até a morte.

4c. A segunda parte explica a ação de beijar narrada na primeira parte.

4d. Espera-se uma resposta negativa, já que o conto apresenta todas as informações necessárias para a contextualização da narrativa.

4e. Sim. O miniconto tem 110 caracteres.

5a. Os pronomes *ela* e *o*.

5b. Sugestão: É possível imaginar que a moça era apaixonada pelo rapaz, mas não tomava nenhuma iniciativa, pois temia envolver-se em uma relação que pudesse terminar, levando-a a sofrer.

6a. O miniconto em **Leitura 1** é mais extenso. Contém 465 caracteres, fora espaços.

6b. Sugestão: Custava cem; recebeu cinquenta.

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto – Questão 5b** – Considere outras respostas que sejam coerentes. Pode-se imaginar, por exemplo, que a mulher fosse apaixonada pelo homem, mas temia se declarar por se recusar a viver uma relação momentânea.

**Questão 6b** – Desafie os estudantes a reescrever o miniconto estudado em **Leitura 1**, buscando uma estrutura ainda mais sintética (deixando subentendidos alguns termos, como verbos, por exemplo). Sugestão: *Seis dias para o fim do mês, quinze para a chegada do bebê, doze prestações para sair do cheque especial e dez minutos para fechar o banco. Ele corre, tropeça, levanta. Entra na agência esbaforido. Vinte minutos para o gerente recebê-lo; dois, para negar o empréstimo. Não vai quitar o cheque especial. Em casa, cabisbaixo, evita o olhar da esposa. No quarto do bebê, o pintor o espera. Suado, cansado, um curativo no polegar. Serviço pronto, diz, cabeça baixa. Custava cem; recebeu cinquenta.*

**Da observação para a teoria** – Verifique se os estudantes associam a explicação contida no primeiro parágrafo do boxe ao miniconto estudado na **Leitura 1**, e aquela apresentada no segundo, aos textos da **Leitura 2**.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 3, 4, 8 e 9.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP13, EF89LP32 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Nesta atividade, os estudantes devem estabelecer um diálogo entre uma tirinha e um dos minicontos apresentados em **Leitura 2**: ambos promovem reflexões sobre o mundo interior dos personagens. Assim como na leitura do miniconto "Só", de Fernando Bonassi, as questões exploram os recursos linguísticos/semióticos usados pela cartunista para construir o sentido do texto.

**Fala aí!** – Sugerimos uma conversa informal sobre sentimentos e reações, que pode ajudar os estudantes a ter empatia pelos colegas e criar uma rede de apoio entre eles. Observe as reações, intervenha se sentir necessidade de recolocar o diálogo em termos adequados para a interação em sala de aula e verifique se algum estudante precisa de ajuda para lidar com os próprios sentimentos. Nesse caso, procure a parceria da coordenação da escola.

## Textos em CONVERSA

As tirinhas e as ilustrações da cartunista cearense Brendda Maria têm como característica principal o tom reflexivo. Conheça uma delas e responda às questões.



MARIA, Brendda. [sem título]. [201-]. 1 tirinha. Disponível em: <https://brenddamaria.tumblr.com/page/43>. Acesso em: 4 ago. 2022.

1. O que o leitor imagina sobre a situação vivida pela personagem ao terminar a leitura do segundo quadrinho?
2. Como as imagens dos dois primeiros quadrinhos sugerem essa ideia?
3. O que o leitor descobre no último quadrinho?
4. A última imagem abrange uma parte maior da paisagem. Como ela reforça a ideia expressa no balão de fala?
5. Que semelhança há entre o estado de espírito dessa personagem e o do personagem que se expressa no miniconto "Só", de Fernando Bonassi?
6. Os dois personagens reagem de formas diferentes diante desse estado de espírito. Explique essa diferença.

1. O leitor imagina que ela está sendo perseguida por algo ou alguém e, por isso, precisa fugir.

2. A imagem mostra apenas a menina conduzindo o skate com muita rapidez.

3. Descobre que a personagem não está fugindo de algo externo e que, portanto, toda a sua pressa é inútil.

4. A cena não revela nada no exterior que possa afligir a menina; os pensamentos incômodos motivam sua fuga.

5. Como no miniconto, a personagem revela estar angustiada, incomodada com a própria vida.

6. O personagem de Fernando Bonassi fica apático diante da TV, enquanto a personagem de Brendda Maria prefere movimentar-se, correr.

**Fala aí! Resposta pessoal.** Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

E você? Como age quando está triste ou quando percebe que algum colega está passando por uma situação delicada?

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Figuras de linguagem I

Você observou que os minicontos são uma forma diferente e criativa de contar histórias. Para obter formas tão sintéticas, os autores deixam lacunas no texto, que devem ser preenchidas pelo leitor com base nas “pistas” deixadas. Um dos recursos produtivos para esse processo de composição é a linguagem figurada, assunto desta seção.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Leia o microconto a seguir.

ASTRO O pai cortou o ovo frito. A gema, sol líquido, se derramou nos olhos do menino.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Linha única**. São Paulo: Sesi, 2016. 160 [p.].

1. Alguns minicontos e microcontos convidam o leitor a imaginar o contexto anterior ao início da narrativa; outros focam exclusivamente o momento narrado. De que tipo é esse microconto? Justifique sua resposta.
2. No texto, a gema do ovo frito é associada a um *sol líquido*. O que justifica, no contexto, essa associação?
3. Que sentido deve ser atribuído a *derramou* nesse contexto?
4. Como você interpreta o título “Astro”?

O microconto trata de encantamento. Ele convida o leitor a observar o menino e a experimentar uma cena cotidiana e banal com a perspectiva dele, maravilhado com o esparramar da gema do ovo, ocorrida graças à ação do pai.

Para compor essa ideia, o autor João Anzanello Carrascoza empregou a língua de maneira original, chamando a gema de *sol líquido* e o pai, responsável pela magia da cor, de *astro*. Carrascoza fez uso das chamadas figuras de linguagem.

A **figura de linguagem** é uma forma de expressão em que as palavras são empregadas fora de seu sentido mais comum ou em que as frases estão construídas de maneira não convencional.

Você estudará agora algumas das figuras de linguagem mais usadas em variados gêneros: poemas, anúncios publicitários, charges, reportagens, artigos de opinião, artigos científicos, comentários em redes sociais, bate-papos, entrevistas etc. As figuras de linguagem estão em praticamente todas as nossas comunicações.

1. Ele foca exclusivamente o momento narrado.
2. A cor amarelo forte da gema e do sol.
3. *Derramou* foi usado com valor figurado. Tem o sentido de *espalhou, encheu*.
4. Resposta pessoal. Não há uma leitura única: *astro* pode ser uma referência ao *sol* ou, ainda, ao *pai*, responsável por produzir o efeito visual, isto é, por irradiar o amarelo, que chamou a atenção do menino.

21

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 3 e 4.  
CEL: 1, 2 e 5.  
CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.  
Habilidades: EF69LP54 e EF89LP37.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Figuras de linguagem – conceito.
- Figuras de linguagem (metáfora, comparação, metonímia, sinestesia, gradação).

### Orientações didáticas

As práticas leitoras incluem a identificação de efeitos de sentido produzidos por recursos linguísticos e multissemióticos, dentre os quais estão as figuras de linguagem, cuja atuação se estende a todos os campos. Pode haver ironia em um artigo de opinião, eufemismo como recurso de humor em charge, metáfora em um título de reportagem, comparação em um artigo de divulgação científica, para dar alguns exemplos. Ao finalizar as atividades, verifique se os estudantes conseguem perceber a produtividade desse recurso, pedindo que citem outros exemplos relacionando figuras e gêneros. A percepção dos sentidos figurados e a distinção entre linguagem conotativa e denotativa, exploradas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental e reforçadas no 6º e no 7º anos, são pré-requisitos para o bom aproveitamento da seção.

Sugerimos que, para introduzir o tema, você explore, com os estudantes, **Começando a investigação**. Depois, trabalhe as figuras de linguagem bloco por bloco, solicitando a eles que leiam em silêncio e procurem entender a explicação. Chame um ou mais estudantes para explicar o que compreendeu.

## Orientações didáticas

**Começando a investigação – Questão 5** – Leve os estudantes a reconhecer que a explicação do amor é positiva, uma vez que Caramelo sorri ao fazê-la. A ideia, possível em outros contextos, de que o amor seria monótono, medroso ou convencional, por estar associado ao suéter e ao guarda-chuva, não se sustenta devido à maneira como o falante se expressou.

### Metáfora e comparação

Leia esta tirinha da ilustradora fluminense Clara Gomes, com os personagens Mauro, o “minhoco”, e Caramelo.



GOMES, Clara. **O que é?** 2008. 1 tirinha. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/o-que-e/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

1. Que semelhança há entre os elementos sobre os quais Mauro tem dúvidas?
2. Na primeira resposta, qual palavra Caramelo empregou para mostrar que fazia uma comparação? Cite uma palavra que poderia substituí-la no texto.
3. Compare a primeira resposta de Caramelo às duas seguintes, que também comparam elementos. Há palavras responsáveis por indicar que se trata de uma comparação?
4. Escolha uma das respostas dos três primeiros quadrinhos e explique a ideia apresentada por meio das imagens escolhidas.
5. Que imagem do amor é construída a partir da fala do último quadrinho?

1. Mágoa, raiva, angústia e amor são sentimentos.

2. A palavra *tipo*, que poderia ser substituída por *como* ou *feito*.

3. Não.

4. Sugestão: No primeiro quadrinho, o personagem sugere que a mágoa é um sentimento de pesar, de desgosto, que impede a alegria; no segundo, que a raiva é um sentimento explosivo, violento; no terceiro, que a angústia provoca a tristeza, a inquietude.

5. O amor aparece como um sentimento ligado ao conforto, ao acolhimento, à segurança.

Para se fazer entender, Caramelo ofereceu respostas citando os fenômenos da natureza, que fazem parte do universo conhecido por Mauro. Ele transformou algo abstrato, como são os sentimentos, em referências mais concretas, materiais, que pudessem ser entendidas.

Entretanto, há uma diferença nas formulações feitas por ele, como você observou ao responder às questões. Retome algumas falas do texto.

[Mágoa] é **tipo** uma nuvem, densa e sombria!  
[Raiva] é um estrondo de trovões ameaçadores!  
[A angústia] é uma chuvinha constante, fria e desoladora!

A primeira frase é um exemplo de **comparação**. Essa figura estabelece uma relação de semelhança entre elementos de universos diferentes e o faz de maneira explícita, com a ajuda de termos comparativos: *tipo, como, feito, tal qual, parece, assemelha-se* etc.

Na segunda e na terceira frases, a comparação fica subentendida; não há palavras que a indiquem. Cabe ao leitor reconhecer que estão sendo aproximados termos ou ideias semelhantes. São usadas **metáforas**.

Veja outros exemplos.

#### Comparação

Nadava **feito** um peixinho.

Aquele jogador dribla **como** Pelé.

Meu coração **parecia** uma nuvem pesada.

#### Metáfora

Era um verdadeiro peixinho.

Aquele jogador é um monstro!

Nuvem pesada, meu coração doía.

A metáfora exige do leitor a decifração do sentido. Ela é mais complexa que a comparação.

A relação de semelhança entre dois elementos pode ser expressa por meio de uma comparação ou de uma metáfora.

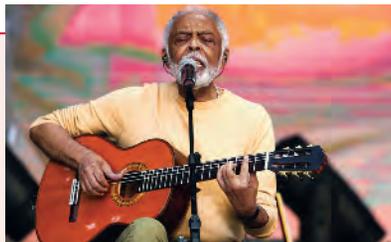
A **comparação** aproxima dois elementos usando termos comparativos. A **metáfora** consiste no uso de uma palavra ou expressão no lugar de outra, com base em uma comparação subentendida.

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



#### Biblioteca cultural

Ouçá, na internet, a canção “Metáfora”, do músico Gilberto Gil (1942-), em que o eu lírico trata da própria poesia. No canal oficial do cantor, há um vídeo de uma apresentação na qual ele canta essa canção. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=58sW0jthyl>. Acesso em: 11 jul. 2022.



MARCELLO PINZIMEL PRESS/FOLHAPRESS

Gilberto Gil em foto de 2022.

#### Metonímia

Leia o título de uma notícia.

#### Brasil vence a Venezuela e fecha o Sul-americano Feminino Sub-20 com 100% de aproveitamento

BRASIL vence a Venezuela e fecha o Sul-americano Feminino Sub-20 com 100% de aproveitamento. **COB**. [S. l.], 25 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/galerias/noticias/brasil-vence-a-venezuela-e-fecha-o-sulamericano-feminino-sub20-com-100-de-aproveitamento/>. Acesso em: 9 maio 2022.

Nesse título, a palavra *Brasil* substituiu *equipe brasileira* ou *jogadoras brasileiras*. O mesmo aconteceu com *Venezuela*: o nome do país foi usado no lugar do nome daquelas que, efetivamente, participaram da partida de futebol feminino.

Esse tipo de substituição é chamado de **metonímia** e ocorre quando uma palavra substitui outra cujo sentido está relacionado ao dela.

Veja mais exemplos para reconhecer algumas relações de contiguidade (proximidade) típicas da metonímia.

Adoro ler **Maurício de Sousa**.

O nome do **autor** substitui suas obras (as revistinhas de).

O macarrão estava ótimo. Comi dois **pratos**.

O **continente** está no lugar do conteúdo (o macarrão).

**Mãos hábeis** tocavam harmoniosamente.

A **parte** substitui o todo (músicos).

O **agricultor** foi o mais beneficiado pelas novas leis.

O **singular** substitui o plural (os agricultores).

Tirei **xerox** de meus documentos ontem.

O nome do produto (fotocópia) é substituído pela **marca**.

A construção da casa exigiu muito **suor**.

O **efeito** aparece no lugar da causa (trabalho).

A **metonímia** é a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra ou expressão por outra com a qual mantém uma relação de proximidade.

## Sinestesia

Veja esta tirinha com os personagens Nino (à esquerda) e Le Fan (à direita), criados pelo quadrinista paulista Digo Freitas, e responda às questões.



FREITAS, Digo. **Sinestesia**. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <https://digofreitas.com/hq/mamu-le-fan-sinestesia/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

1. Quais sentidos – visão, audição, tato, paladar, olfato – estão associados na expressão *olhar frio*? 1. A **visão e o tato, respectivamente**.
2. Qual palavra do texto traduz a mesma ideia de *olhar frio*? 2. **Desprezo**.

**3.** Por que a expressão *olhar frio* é capaz de traduzir essa ideia?

3. A atribuição da *frieza ao olhar* sugere *desinteresse, indiferença*.

A **sinestesia** ocorre quando estão associados diferentes elementos sensoriais. Expressões como *perfume doce* (olfato + paladar), *cantiga veludosa* (audição + tato) e *vermelho quente* (visão + tato) exemplificam essa figura de linguagem.

A **sinestesia** é a figura de linguagem que relaciona sensações percebidas por diferentes órgãos de sentido.

### Desafio da linguagem

Agora que você já sabe o que é sinestesia, seu desafio será criar frases que contenham:

1. um sabor com temperatura;
2. um cheiro barulhento;
3. um som colorido.

**Desafio da linguagem.** Resposta pessoal. Sugestão: 1. Tocava seus cabelos com uma doçura morna. 2. O estrondoso aroma do café invadia a sala. 3. A melodia cinzenta e triste do violino percorria a rua.

### Gradação

Este parágrafo foi transcrito de um artigo de opinião que defende a participação cidadã.

É nosso direito e dever acompanhar e participar da administração pública, conhecer cada projeto dos governos **no país, no estado, no município, na cidade, na vila, no bairro, no entorno em que vivemos**. A reforma de uma praça, a limpeza de ruas e bueiros, a canalização de um córrego, a chegada do asfalto, a melhoria dos serviços, as mudanças na educação e na saúde, a reutilização dos espaços, o deslocamento de moradores de vilas e beira de estrada, os sentidos da urbanização.

MATSAFI, Tamar. As obras. In: TEIXEIRA, Lelei. Lucidez poética – Hora do voto. **Blog Isso não é comum**. [S. l.], 12 nov. 2020. Disponível em: <https://giraconteudo.com.br/2020/11/12/lucidez-poetica-hora-do-voto-2/>. Acesso em: 12 abr. 2022. (Fragmento, grifos nossos).

A produtora do texto deseja enfatizar a ideia de que o cidadão deve se preocupar em acompanhar todos os projetos governamentais, do plano mais amplo, que seria o *país*, ao menos amplo, a *região de sua residência* (o entorno de onde vive). Ao formar uma progressão descendente, ela empregou a figura de linguagem **gradação**.

A **gradação** é caracterizada por uma sequência de palavras que formam uma progressão descendente (do elemento maior para o menor) ou ascendente (do elemento menor para o maior).

## Orientações didáticas

**Boxe sobre gradação** – Pergunte aos estudantes se o último período do parágrafo transcrito também exemplifica a gradação. Eles devem responder negativamente, já que a enumeração não pressupõe progressão.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 1 –** Sugerimos, como tarefa de casa, que os estudantes se preparem para fazer uma leitura do poema em voz alta. Eles devem ensaiar a leitura para que ela consiga expressar, por meio da entonação, do tom de voz, das pausas, dos alongamentos, entre outros aspectos, os sentidos que eles atribuem aos versos. Na sala de aula, sorteie três ou quatro estudantes para apresentar suas leituras. Comente cada uma delas, destacando efeitos de sentido que foram produzidos pelas escolhas dos estudantes.

### INVESTIGANDO MAIS

1a. A chuva provoca o sentimento de segurança, conforto, já que protege o eu lírico e seu interlocutor, permitindo-lhes estar em paz, sozinhos, enquanto cai.  
1b. Os objetos *cortina* e *toalha*.

1. Leia um poema da escritora portuguesa Lídia Jorge e responda às questões. 1c. A chuva, a cortina e a toalha aparecem como elementos que ocultam, separam o eu lírico e seu interlocutor do mundo. Visualmente, os três elementos teriam em comum serem finos.

#### Cai a chuva no portal

Cai a chuva no **portal**, está caindo  
Entre nós e o mundo, essa cortina  
Não a corras, não a rasgues, está caindo  
Fina chuva no portal da nossa vida.  
Gotas caem separando-nos do mundo  
Para vivermos em paz a nossa vida.

Cai a chuva no portal, está caindo  
Entre nós e o mundo, essa toalha  
Ela nos cobre, não a rasgues, está caindo  
Chuva fina no portal da nossa casa.  
Por um dia todos longe e nós dormindo  
Lado a lado, como páginas dum livro.



**Portal:** porta principal.

1d. O verso é "Lado a lado, como páginas dum livro.", em que, pela existência de um termo comparativo (*como*), não se configura uma metáfora.

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: ANITINA OLGA/SHUTTERSTOCK, NERJUS 71/SHUTTERSTOCK, NIMAWANA/SHUTTERSTOCK, MINT AND CHIPS/SHUTTERSTOCK, RESON PHOTO/SHUTTERSTOCK

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

JORGE, Lídia. Cai a chuva no portal. **Portal da Literatura**. [S. l.], [entre 2006 e 2022]. Disponível em: <https://www.portaldaliteratura.com/poemas.php?id=1416>. Acesso em: 14 abr. 2022.

- Qual sentimento a chuva provoca no eu lírico? Explique sua resposta.
- Existe uma aproximação entre a chuva e dois outros elementos que aparecem como metáforas. Identifique-os.
- No contexto do poema, qual é a característica comum à chuva e a esses dois elementos?
- Em um dos versos do poema, ocorre uma comparação. Transcreva-o e explique por que se trata de comparação, e não de metáfora.
- Reescreva o mesmo verso empregando uma metáfora.
- Releia esse poema em voz alta. A sonoridade aproxima as palavras *cortina* e *vida*; *toalha* e *casa*. O que é semelhante entre as palavras de cada par?

1e. Sugestão: Lado a lado, somos páginas dum livro.

1f. Os sons vocálicos: no primeiro par, destaca-se o *i* seguido de *a*; no segundo, a repetição do *a*.

#### Lembra?

**Eu lírico** é a voz que fala em um poema e que não deve ser confundida com a voz do autor do poema.

2. Leia, agora, um haicai da poeta paranaense Alice Ruiz, que homenageia o escritor Mario Quintana. **2a.** Significa "dar conta de muitas atividades ao mesmo tempo".

ouvindo Quintana  
minha alma  
assobia e chupa cana

**2e.** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem proximidade, já que a referência ao nome parece eliminar o texto e a atividade de leitura como intermediários, sugerindo que o eu lírico tem acesso à voz do poeta (como também sugere o verbo *ouvir*).

RUIZ, Alice. **Dois em um.** São Paulo: Iluminuras, 2008. p. 53.

- a) Qual é o sentido da expressão popular *assobiar e chupar cana*?  
b) No contexto do poema, essa expressão comunica um elogio ou uma crítica? Explique sua resposta. **2b.** É um elogio, pois sugere que a arte de Quintana é muito estimulante.  
c) No primeiro verso do haicai, qual expressão a palavra *Quintana* está substituindo?  
d) Esse tipo de substituição caracteriza qual figura de linguagem?  
e) Em sua opinião, o uso de *Quintana* (e não da expressão que substitui) cria uma relação de proximidade ou de afastamento entre o eu lírico e esse poeta? Por quê? **2c.** Os poemas (as obras, os textos, as produções) de Mario Quintana.

3. Leia esta tirinha do ilustrador paulista Ricardo Jottas. **2d.** A metonímia.



JOTTAS, Ricardo. **Os invasores.** [201-]. 1 tirinha.

- a) Com base em qual figura de linguagem foi construída a fala dos personagens? **3a.** Gradação.  
b) Recentemente, teorias não comprovadas sugeriram que o glúten, uma proteína presente em muitos cereais (como o trigo, o centeio e a cevada), prejudicaria o desenvolvimento ou funcionamento do organismo de indivíduos saudáveis e, por isso, muitas pessoas o eliminaram de sua dieta. Com base nessas informações, interprete o humor da tira.

**Investigue**

O que é a doença celíaca?

Investigue. Uma doença autoimune causada por intolerância ao glúten.

**3b.** Os personagens usam uma gradação (ascendente) para mostrar que devem ser temidos e ela culmina na indicação de que eles têm glúten, uma brincadeira com o modismo que leva as pessoas a evitá-lo.

**A língua nas ruas**

A metáfora é a base de muitos nomes populares de plantas. A planta açoita-cavalo, cujos ramos flexíveis servem de chicote, é um exemplo disso.

É sua vez: pesquise nomes de plantas que tenham origem em metáforas. Geralmente, elas são criadas com base na aparência das plantas. Valha-se dos conhecimentos de avós, tios, vizinhos de mais idade etc.

A língua nas ruas. Sugestão: Brinco-de-princesa, lanterninha-japonesa, chapéu-de-sol, bico-de-papagaio, chuva-de-ouro, dente-de-leão etc.

**Biblioteca cultural**

Alice Ruiz (1946-) é uma das muitas poetisas que têm se destacado no Brasil. Além de haicais, ela compõe canções. Conheça algumas delas pesquisando em fontes confiáveis na internet (no site oficial da artista, por exemplo).

## Orientações didáticas

**Questão 4** – Explique aos estudantes que “instalação” é uma linguagem artística que se caracteriza por elementos organizados em um determinado espaço.

**Questão 4a** – Comente que a sugestão de frio vinda do vidro não resulta de um contato dos pés com o material; é exigido que o visitante percorra o espaço com sapatos fechados.

**Fala aí!** – Pergunte aos estudantes se já tiveram a oportunidade de interagir com uma obra artística e como foi a experiência. Conte-lhes que, desde o século XX, os artistas criam obras que só se “completam” com a atuação do público. A obra **Bichos**, de Lygia Clark, por exemplo, prevê a manipulação do objeto artístico pelo espectador. Um vídeo curto sobre a obra está disponível no *site* do Instituto Itaú Cultural.

O Instituto Inhotim – onde foi instalada a obra **Através** – possui um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do mundo, além de uma coleção botânica que reúne espécies raras. Se possível, acesse o *site* do instituto e faça um *tour* virtual. Você pode acessar o campo de buscas do *site* (“Buscas”). Ao buscar “Através, Cildo Meireles”, você encontrará três fotografias da instalação.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: A instalação **Através**, do artista Cildo Meireles, está em exposição no Instituto Inhotim, em Minas Gerais. Ela é composta de objetos que têm a função de criar obstáculos, como cercas de arame, cortinas de plástico, travas de madeira, cacos de vidro no chão, entre outros. Em geral, tais componentes produzem, no público que percorre a instalação, a sensação de insegurança e incômodo, ao mesmo tempo que há alívio por conseguir superar os obstáculos.

Propomos, em algumas seções destinadas ao estudo da linguagem, produções textuais curtas, cujo princípio é, frequentemente, a expressão de um raciocínio organizado, formulado com base nas respostas produzidas para determinada atividade de leitura. Suggerimos que a correção coletiva da

Continua

4. Conheça a instalação **Através**, do artista fluminense Cildo Meireles, exposta no Instituto Inhotim (Brumadinho – MG).



MEIRELES, Cildo. **Através**. 1983-1989. Instalação, materiais diversos, 600 × 1500 × 1500 cm.

- Nessa obra, o visitante é convidado a andar sobre uma grande quantidade de cacos de vidro acumulados no chão. Imagine-se caminhando sobre eles. Quais dos seus sentidos seriam estimulados? Por quê?
- Essa obra repete o procedimento típico de uma figura de linguagem. Qual? Justifique.
- Além dos cacos de vidro, que outros obstáculos podem ser vistos na fotografia da instalação?
- Observe atentamente o espaço: os obstáculos bloqueiam a visão e a passagem? Explique sua resposta.
- Interprete o título **Através**.

### Desafio da linguagem

Escreva um parágrafo de análise da instalação de Cildo Meireles. Siga o roteiro para compor três períodos.

- Inicie identificando a obra que será analisada: nome, autor e lugar de exposição.
- Descreva os elementos que a compõem.
- Comente os efeitos ou os sentimentos que a obra produz no público.
- Reveja o texto para aprimorá-lo. Observe se você repetiu desnecessariamente palavras e, se for o caso, procure formas de evitar isso.

28

### Continuação

atividade anteceda a realização do **Desafio da linguagem** para que os estudantes se sintam seguros quanto ao conteúdo a introduzir no parágrafo, concentrando seu esforço na atividade de elaboração textual. Na correção, peça a leitura do parágrafo a alguns estudantes e destaque o uso de palavras ou expressões para a retomada de informações, como *tais componentes*, expressão que, na sugestão de resposta apresentada acima, retoma, de modo resumido, os itens anteriores.

4a. A visão, devido ao grande número de cacos; a audição, já que os vidros seriam estilhaçados ou espalhados sob o peso da pessoa ao andar; e o tato, pois o vidro sugere um toque frio.

4b. Repete o procedimento da sinestesia, já que estimula e mistura sentidos diferentes.

4c. Cercas de arame, cortinas de plástico, grades, travas de madeira e barras de ferro.

4d. Não. Os obstáculos criam alguma dificuldade, mas é possível passar por eles, já que são vazados ou transparentes, e sua disposição permite que os visitantes desviem deles.

4e. Sugestão: O sentido do termo *através* está ligado a *atravessar*. Isso permite pensar que a obra sugere a possibilidade de que o visitante enfrente os obstáculos para seguir em frente, convidando-o a experimentar algo novo e a superar barreiras.

### Fala aí!

Muitas obras artísticas contemporâneas propõem uma interação com o público. Você gosta dessa ideia? Teria vontade de interagir com a obra de Cildo Meireles?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Se eu quiser aprender MAIS

### Para que serve um título?

Muitos autores dispensam o uso do título em seus minicontos para garantir que fiquem bastante curtos. Outros preferem mantê-lo, usando-o como um elemento que contribui para a contextualização e para o sentido da narrativa. Agora, você vai refletir sobre o papel dos títulos em textos literários e não literários.

1. Releia o miniconto de Fernando Bonassi.

#### SÓ

Se eu soubesse o que procuro  
com esse controle remoto...

BONASSI, Fernando. Só. In: FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 30. (Coleção 5 Minutinhos).

- a) Qual é a temática abordada nesse miniconto?  
1a. A falta de sentido ou de objetivo para a vida.
- b) Como o título "Só" contribui para a compreensão do sentido do texto?

2. Leia o trecho de um artigo de opinião publicado no contexto da guerra entre Rússia e Ucrânia, iniciada em 2022.

#### Não se combate autoritarismo com censura

*Cancelar artistas russos é contraditório em democracias liberais*

Como forma de **retaliação** à invasão da Ucrânia, a cultura russa está sendo **cancelada**. Festivais de cinema na Europa, como o de Glasgow e o de Estocolmo, **baniram** filmes russos que receberam financiamento estatal. O teatro The Helix, em Dublin, cancelou um espetáculo da Companhia Real de Balé de Moscou, enquanto a Royal Opera House, em Londres, cancelou a temporada do Balé Bolshoi. Já na Itália, Dostoiévski, morto em 1881, sofreu ataques: uma universidade em Milão chegou a cancelar um curso sobre o escritor russo, mas, com a repercussão negativa, voltou atrás, e, em Florença, cidadãos pediram a derrubada de uma estátua em homenagem a ele.

Assim, democracias liberais agem a partir do mesmo **fundamento** que criticam. Como combater um governo autoritário a partir de censura? [...]

MARIA, Lygia. Não se combate autoritarismo com censura. **Folha de S. Paulo**, [s. l.], 6 mar. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/lygia-maria/2022/03/nao-se-combate-autoritarismo-com-censura.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- a) O artigo tem título e linha fina. Qual deles faz referência mais direta ao assunto tratado nesses parágrafos do texto?
- b) Explique a tese apresentada no título.
- c) Releia a introdução do artigo de opinião (primeiro parágrafo). Identifique a função do segundo, do terceiro e do quarto períodos em relação ao primeiro.
- d) A pergunta no segundo parágrafo serve para retomar a tese. Reescreva a ideia expressa pela pergunta na forma de uma declaração.

1b. O título revela o sentimento de solidão do personagem, o qual poderia ser uma explicação para seu mal-estar e para sua busca inútil.

2a. A linha fina faz referência ao assunto do texto, que é o boicote a manifestações culturais russas como forma de condenar a invasão da Ucrânia.

2b. A autora defende a tese de que não se deve usar a censura – no caso, às manifestações culturais russas – como forma de combater o autoritarismo.

2c. O segundo, o terceiro e o quarto períodos do primeiro parágrafo apresentam exemplos de eventos que foram cancelados como forma de boicote à Rússia, portanto têm a função de comprovar a afirmação feita na introdução.

#### Retaliação:

ato de retaliar, revidar, responder.

#### Cancelada:

boicotada, recusada.

#### Baniram:

excluíram, eliminaram.

#### Fundamento:

princípio, base.

2d. Sugestão: O boicote a manifestações culturais russas é contraditório: não faz sentido usar um recurso autoritário se o objetivo é combater o autoritarismo.

29

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1 e 3.

CEL: 1 e 4.

CELP: 1, 2, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP42, EF89LP02 e EF89LP06.

### Orientações didáticas

**Questão 1b** – Também é possível considerar que a palavra *só*, com o sentido de “apenas”, refere-se a uma busca que parece simples, embora seja muito intensa.

**Questão 2a** – Lembre os estudantes de que, nos gêneros do campo jornalístico, o subtítulo é chamado de linha fina. Explique que geralmente a linha fina tem a função de delimitar o título.

## Orientações didáticas

**Questão 3d** – Comente com os estudantes que a internet é uma esfera que estimula esse tipo de título, já que leva o leitor a clicar sobre ele para ler o conteúdo da matéria jornalística.

**Questão 3e** – Observe se os estudantes reconhecem que títulos intrigantes provavelmente levarão a uma quantidade maior de acessos à notícia, porém, se o conteúdo for de baixa qualidade ou irrelevante, haverá poucas curtidas ou compartilhamentos.

**Questão 4** – Aproveite o poema para uma atividade de leitura em voz alta. Divida a turma em grupos pequenos e peça que escolham um dos integrantes para que faça a leitura do poema de modo a explicitar, pelo tom de voz, ritmo, pausas e prolongamentos, expressões faciais, gesticulação etc., o sentido que atribui aos versos. Durante a apresentação, mantenha fora da sala de aula os estudantes que vão ler para que não sejam influenciados pela leitura dos colegas. No final, promova a discussão apreciativa das apresentações.

**Questão 4d** – Verifique se os estudantes notaram que o leitor provavelmente perceberia o tom crítico do texto já no título, cabendo à leitura dos versos evidenciar o alvo dessas críticas, isto é, o tipo de tirania denunciado.

- e) Compare o título do artigo ao do miniconto de Fernando Bonassi e indique a qual texto cada uma das afirmações se refere.
- O título antecipa um posicionamento defendido no texto.
  - O título tem mais de uma interpretação.
  - O título tem seu sentido esclarecido após a leitura do texto.

2e. Artigo de opinião: I e III; miniconto: II e III.

3. Leia o título e a linha fina de uma notícia.

### Escola proíbe que príncipe George tenha um melhor amigo

*Thomas's Battersea School tem como política desencorajar as crianças a se aproximarem exclusivamente de uma outra*

ESCOLA proíbe que príncipe George tenha um melhor amigo. **Glamour**, [s. l.], 14 set. 2017. Disponível em: <https://glamour.globo.com/lifestyle/trending/noticia/2017/09/escola-proibe-que-principe-george-tenha-um-melhor-amigo.ghtml>. Acesso em: 18 abr. 2022.

- O que o leitor provavelmente concluiria sobre o conteúdo do texto se lesse apenas o título?
- O que se esclarece após a leitura da linha fina?
- Reescreva o título, tornando-o preciso em relação à informação apresentada na linha fina.
- Qual é, na sua opinião, a intenção de um título como esse?
- A notícia foi publicada na internet. Em sua opinião, qual é o impacto do título na quantidade de acessos, curtidas ou compartilhamentos que a notícia terá?

4. Agora, leia mais um texto literário, observando seu título.

### Tiránias

antigamente diziam: cuidado, as paredes têm ouvidos	hoje as coisas mudaram: os ouvidos têm paredes
então falávamos baixo nos policiávamos	de nada adianta gritar

PROENÇA, Ruy. Tiránias. In: MIGUEL, Adilson (org.). **Traçados diversos**. São Paulo: Scipione, 2009. p. 93.

- Qual diferença de sentido há entre “as paredes têm ouvidos” e “os ouvidos têm paredes”?
- O que significa *tirania*? Se precisar, consulte um dicionário.
- Por que a palavra *tirania* foi empregada no plural?
- Na sua opinião, ao ler o título desse poema, o leitor já consegue anteciper o conteúdo dele? Por quê?

4d. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

3a. Concluiria que a decisão da escola se referiria ao príncipe George, em particular, e que não trataria de algo justo.  
3b. Fica claro que essa decisão se refere a todos os estudantes da escola e que sua função é criar relações mais inclusivas.

Bisneto da rainha Elizabeth II, terceiro na linha de sucessão do trono do Reino Unido.

3c. Sugestão: Escola de príncipe George desencoraja escolha de um único amigo.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que a intenção é ser chamativo; seu caráter é sensacionalista.

3e. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

4a. A expressão “as paredes têm ouvidos” indica que estamos sendo constantemente vigiados e que não é possível manter segredos; “os ouvidos têm paredes” indica que as pessoas não são capazes de ouvir as outras.

4b. *Tirania* é uma forma de dominação injusta e cruel, em que uma vontade se sobrepõe às outras.

4c. Porque o texto se refere a duas formas cruéis de ação: a exercida por quem vigia os outros e a exercida por quem se nega a ouvir os outros.

FOTOMONTAGEM MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA  
FOTOS: SVETAZU/SHUTTERSTOCK; DANIEL FUNG/SHUTTERSTOCK

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

## Meu miniconto NA PRÁTICA

Redija um miniconto de oito linhas, no máximo, com o tema: a vida escolar. Use como base o texto de Marcelo Spalding, que mantém os elementos do enredo, mas os reduz às informações indispensáveis.

Seu miniconto vai compor um painel que será exposto na escola.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu miniconto

Veja algumas orientações no quadro a seguir.

##### Da teoria para a...

Os minicontos podem **produzir diferentes efeitos** no leitor.

Boa parte dos minicontos mantém elementos básicos da narrativa, apresentados de **forma enxuta**.

Esse gênero textual apresenta apenas a **essência da situação narrativa**.

##### ... prática

O que você pretende com o texto? Quer fazer uma crítica ou propor uma reflexão? Deseja despertar o sentimento de tristeza, de pena, de contentamento? Quer fazer rir?

Imagine uma situação escolar compatível com o efeito escolhido. Defina os personagens e anote a sequência de ações que vão compor o enredo.

Retome a sequência de ações e verifique quais são, de fato, indispensáveis. O leitor deve ser convidado a deduzir o que ocorreu antes do tempo narrado e a preencher, com sua imaginação, detalhes sobre personagens, cenários etc.

#### Elaborando meu miniconto

- 1 Redija uma primeira versão do miniconto. Procure ir direto à cena principal ou apresente bem resumidamente o contexto.
- 2 Releia o texto e procure eliminar todos os detalhes dispensáveis, como palavras usadas para fazer descrições que não são essenciais.
- 3 Não explicita emoções. O leitor deve reconhecê-las sozinho a partir de alguma pista do texto.
- 4 Exclua informações que podem ser deduzidas pelo contexto.
- 5 Verifique se uma fala ou algum detalhe poderiam expressar uma ideia de maneira mais enxuta, permitindo suprimir parte da narrativa.
- 6 Examine o conjunto do texto a fim de avaliar se é suficiente para que o leitor compreenda a situação narrada.
- 7 Acrescente um título, usando-o como um elemento de contextualização.

#### Revisando meu miniconto

Observe se os períodos que construiu são fluentes, isto é, se a estrutura sintática deles está completa e se não há excesso de informações. Veja também se a pontuação está adequada.

##### Dica de professor

A revisão do texto não deve se limitar à verificação de aspectos gramaticais. Volte às orientações para a elaboração do texto e consulte o quadro de critérios para verificar se sua produção atende à proposta e realiza adequadamente o gênero.

## Meu miniconto na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 4.

CEL: 1, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP51, EF69LP53, EF69LP56, EF89LP35 e EF08LP04.

### Orientações didáticas

#### Elaborando meu miniconto –

Reforce a ideia de que o título pode ser um elemento de contextualização, ou seja, ele pode fornecer um dado que dá sentido ao conjunto de informações. Exemplo: o título “Enchente” poderia dar sentido para uma sequência de ações que mostrasse uma jovem se locomovendo agarrada em pontos altos ou correndo sobre eles, evitando ir ao chão. Esse dado não precisaria ser repetido na narrativa.

#### Revisando meu miniconto –

Esta subseção tem o objetivo de destacar alguns tópicos linguísticos e gramaticais que devem ser objeto de atenção no processo de revisão do texto. Contribui, assim, para a revisão de regras da norma-padrão das quais os estudantes precisarão se valer para a produção em curso. Se julgar necessário, forneça outros exemplos em que é comum que haja confusão na acentuação, como os pares: *romântico/romantismo*, *irônico/ironia*.

Evidencie para os estudantes que o processo de revisão de um texto não deve se limitar à verificação de aspectos linguísticos e gramaticais. Eles devem se apoiar nas orientações de produção e no quadro de critérios de avaliação para revisar outros aspectos do texto, sobretudo no que diz respeito ao cumprimento da proposta e à efetivação do gênero.

## Orientações didáticas

### Apresentando meu miniconto –

Os painéis podem ser afixados em alguma área comum da escola, como o pátio, a entrada, a biblioteca etc. Organize a visita de todas as turmas aos murais em que estão sendo exibidos os minicontos. Os estudantes devem levar cadernos para tomar notas de observações, as quais servirão de apoio para a discussão em sala de aula. Depois, faça uma roda de conversa sobre os textos para que os estudantes façam comentários de ordem estética e afetiva sobre os minicontos e seus recursos visuais. Cuide para que eventuais críticas sejam feitas de modo respeitoso e colaborativo. Se for possível, monte as rodas de conversa com estudantes de turmas diferentes.

Nesta revisão, observe especialmente a acentuação. Preste atenção à sílaba tônica das palavras e procure se lembrar das regras já estudadas. Muitas vezes, as pessoas se atrapalham por repetir o acento de uma palavra em outra com o mesmo radical. Por exemplo, por estarem habituadas com a palavra *econômica*, colocam o mesmo acento em *economia*. Fique atento para evitar esse tipo de confusão.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando meu miniconto

Forme um grupo com mais três colegas. Cada estudante lerá seu miniconto para os demais, que o avaliarão com base nos critérios do quadro a seguir. Mesmo que o texto seja considerado bom, verifique se há sugestões para torná-lo ainda mais interessante.

Na última etapa da avaliação, os leitores marcarão equívocos relacionados a ortografia, acentuação, pontuação, concordância etc.

A	O miniconto está reduzido às informações essenciais?
B	A situação inicial é apresentada sem detalhes ou rodeios?
C	A sequência narrativa é suficiente para que o leitor a compreenda?
D	O texto causa impacto no leitor, fazendo-o rir, comover-se, refletir etc.?
E	O título é interessante e contribui para a contextualização da narrativa?

#### Reescrevendo meu miniconto

Considere os comentários dos colegas e verifique se é possível aprimorar o texto, alterando passagens para tornar a narrativa mais concisa ou acrescentando dados que faltaram. Veja também as sugestões de correção da linguagem e, se necessário, peça orientações ao professor.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Apresentando meu miniconto

Para finalizar, prepare seu miniconto para ser exposto.

- 1 Planeje a página (tamanho A4) em que será inserido seu miniconto, considerando que deverá ser incluída uma colagem. O texto não precisa ocupar o centro da página. Seja criativo.
- 2 Digite ou manuscrite o texto na folha, de modo que permita a leitura a certa distância, pois a produção será exposta em um painel.
- 3 Desenhe, sobre imagens de revistas bem coloridas, um ou mais objetos relacionados a seu miniconto: mochila, carteira, lousa, jaleco, chuteira etc. Recorte e cole essa figura na página.
- 4 Monte o painel com os colegas, no espaço indicado pelo professor.
- 5 Um dos estudantes será escolhido para escrever uma apresentação do trabalho, que também será exposta no painel.



## E SE A GENTE...

### ... pensasse sobre a leitura literária?

A leitura literária tem poder transformador, humanizador, pois favorece o desenvolvimento de indivíduos mais empáticos, solidários e sensíveis. Ela possibilita que o leitor se coloque no lugar do outro e vivencie experiências diferentes. Desse modo, promove o reconhecimento da diversidade e sua valorização. Ela também propicia que o leitor conheça melhor a si mesmo ao provocar questionamentos sobre o mundo e as próprias emoções.

Mas o que determina a literatura que devemos ler? Para refletir sobre isso, leia o texto escrito pela professora e pesquisadora Marisa Lajolo, responda às questões propostas e, para finalizar, produza uma resenha.

#### Capítulo 1

**No qual se põem algumas cartas na mesa,  
escondem-se outras na manga, funda-se  
o Clube dos Leitores Anônimos, a cujos sócios  
se endereça a questão: o que é literatura?**

Cuidado, leitor!  
Ao dobrar esta página  
Nada tema: o poeta  
É apenas um sonho do poema.<sup>1</sup>

Bem-vindos todos, internautas leitoras e leitores, a estas mal traçadas linhas!

Fico encantada de estarmos juntos nessa discussão, no momento em que tanta gente jura que ninguém lê, que a literatura morreu. Você, eu, seu amigo, minha colega e todos os outros sócios do seletíssimo Clube de Leitores Anônimos sabemos que é mentira, que a literatura vai bem, obrigada, está vivinha da silva, e até manda lembranças...

Mas ela mudou.

Mudou muito.

Mudou de cara, de endereço e até de família.

E tem quem não a reconheça no novo endereço, tem quem desfaça da **parentela** que veio de longe. Tem uma voz ali atrás, resmungando: então música popular é poesia? E **fanfiction**? Telenovela tem tanto valor quanto romance? E o que vem em **blogs**? Folhetos de cordel têm a mesma importância estética que a **epopeia**...? São vozes rabugentas, mas paciência, que nessa conversa volta e meia vamos ter de dialogar com esses e outros resmungos semelhantes.

1 VOGT, Advertência, **Geração**, p. 9.

**Parentela:** grupo de parentes.

**Fanfiction:** ou *fanfic* é uma ficção criada por fãs de histórias que já existem, inspirada em narrativas já publicadas.

**Epopeia:** gênero poético, um poema longo que narra as ações e/ou aventuras de um protagonista herói.

**Carlos Alberto Vogt** (1943-) é um linguista e poeta brasileiro. **Geração** é um dos seus livros de poemas, publicado em 1985.

33

## E se a gente... pensasse sobre a leitura literária?

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

**Habilidades:** EF69LP31, EF69LP42, EF89LP26 e EF89LP29.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão ler o primeiro capítulo da obra **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, da professora especialista em literatura Marisa Lajolo. Trata-se de um texto que circula nos meios acadêmicos, mas a parte selecionada é acessível. A escolha da leitura cumpre dois objetivos. O primeiro é promover a reflexão sobre a literatura, apresentando aos estudantes um contexto em que se opõem pontos de vista, um mais conservador e outro mais democrático, em relação às produções culturais em circulação. A autora discute a ampliação dos gêneros e o lugar dos clássicos, defendendo a ideia de que as produções são diferentes e não necessariamente precisam ser classificadas como melhores ou piores. Dessa forma, a reflexão contribui para que o estudante se sinta incluído como leitor, tendo seu gosto valorizado e suas possibilidades respeitadas. O segundo objetivo é apresentar uma obra do campo das práticas de estudo e pesquisa a ser resenhada, possibilitando aos estudantes (à maioria, pelo menos) uma experiência inaugural com o gênero **resenha acadêmica**, pouco comum na escola, sobretudo no Ensino Fundamental – Anos Finais. Como estratégia para essa leitura, produzimos um conjunto de afirmações que os estudantes julgarão como falsas ou verdadeiras. Tais afirmações organizam a leitura e propiciam identificar equívocos de modo ágil, reconduzindo a compreensão do texto. No entanto, é interessante que você também faça uma mediação. Aproveite o estilo irônico de Marisa Lajolo e faça uma leitura expressiva, que contribua para a compreensão dos sentidos e das intenções do texto.

Continua

#### Continuação

Comente algumas passagens do texto e reforce duas ideias importantes: a literatura deve ser democrática e os clássicos não têm prestígio por acaso; são, de fato, obras de grande valor, como a própria autora sugere ao dizer que são “mesmo, páginas inesquecíveis”.

Após a atividade de julgamento das afirmações e da etapa de mediação, solicite a resolução das atividades de leitura. Elas exigem releituras do texto, por isso considere solicitá-las total ou parcialmente como tarefa de casa para que os estudantes dispensem o tempo conforme suas necessidades.

São resmungos cinco estrelas: os donos dessas vozes dão aulas, escrevem livros imensos, dão entrevista aos jornais, aparecem na televisão. Semana passada, um jornal de grande tiragem – vamos imaginar que se trata de **A Gazeta de Sarapalha** – publicou um artigo que exprimia muito do que essas vozes dizem:

[...] viciada na televisão e em histórias em quadrinho, e já agora também em *videogames*, *blogs*, *sites* e *games*, a juventude de hoje é pouco amiga dos livros e dá as costas à leitura. Dona de um vocabulário muito **parco**, sua fala é ainda corrompida pela gíria das ruas e pelos estrangeirismos que ameaçam a soberania da língua nacional. Mesmo nos cursos de Letras, não poucas vezes os clássicos da literatura são substituídos por autores menores, esteticamente inexpressivos, que nada têm em comum com a **estirpe** de um Machado de Assis ou de um Proust [...]

Paulada, não é mesmo? Mas que ninguém se assuste. Esse pessimismo todo não tem nada de novo. Salvo raras exceções, intelectuais e professores foram sempre *do contra* quando se trata de inovações culturais.

E a literatura está sempre inovando, ganhando cara nova.

A literatura hoje não é mais sempre e só artesanal, nem é produzida por umas poucas indústrias ou escrita por uns poucos escritores que têm o monopólio do mercado e da crítica. Hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos, que oferece molho de tomate para todos os gostos, com coentro ou sem cebolinha, com pedaços grandes de tomate ou como creme homogeneizado.

Macarronada *per tutti*!

Quando Castro Alves (1847-1871),<sup>2</sup> grande poeta brasileiro, descrevia – há bem mais de um século – seu sonho de um mundo onde houvesse “livros, livros **a mancheias**”, estava **profetizando** nosso hoje. Pois os livros, a partir de meados do século XX, multiplicaram-se **vertiginosamente**, inclusive no Brasil. Dados de pesquisa da Câmara Brasileira do Livro (CBL), ano-base 2016, registram a produção de 17 373 novos títulos que geraram 80 026 152 exemplares. No mesmo ano, do total de 427 188 093 exemplares produzidos, 59 769 489 podem ser considerados *literatura*.<sup>3</sup>

Livros de todo feitio, para todo feitio de leitores. Livros impressos e livros digitais.

Romances de amor para quem curte histórias cheias de beijos intermináveis e quentes, e romances sem amor para quem se amarra em histórias de bandidagem e armamento pesado. Personagens em que se clica e frases que se sublinham. Histórias com as quais se gargalha e histórias com as quais se sorri de lado. A literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito

<sup>2</sup> Datas de nascimento/morte de escritores, bem como data de publicação de suas obras, são indicadas a partir de pesquisa em diferentes *sites*.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://cbl.org.br/imprensa/noticias/setor-editorial-teve-queda-real-de-52-em>.

**Parco:** pouco, limitado.

**Estirpe:** classe, categoria.

**A mancheias:** expressão que significa “grande quantidade”, “abundância”.

**Profetizando:** anunciando, antevendo o futuro.

**Vertiginosamente:** depressa, de forma rápida.

diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rima, poemas sem rima...

Ou seja, **arrombou-se a festa**, querido leitor!

A literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambista vendendo ingresso para quem chega tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam professores e livros mais convencionais continua viva, vai bem, obrigada, e até – como já se disse – manda lembranças. Apenas não está mais sozinha em cena. Está acompanhada, e muito bem acompanhada! Ao lado dos romances esotéricos, da poesia de autoajuda, da ficção científica e do romance policial, continuam a ser lidos e apreciados romances antigos (os chamados clássicos), a poesia dos sonetos, contos... e o que mais? Crônicas, haicais, histórias em quadrinho... Talvez venham dessas múltiplas faces da literatura os resmungos mal-humorados que zumbem em nossos ouvidos.

O que quer dizer que Homero (século IX a.C.), Dante Alighieri (1265-1321), Eça de Queirós (1845-1900) e Guimarães Rosa (1908-1967) escreveram, mesmo, páginas inesquecíveis. Tão inesquecíveis que algumas hoje são digitais, *e-books* excelentes e muito distintas do que escrevem hoje os Titãs, Paulo Coelho, Rodolfo Cavalcanti, J. Grisham, Rafael Dracon e Patrícia Rebouças.

Mas diferente não quer dizer pior.

Só quer dizer *diferente*.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

## Etapa 1 Discutindo o texto

Antes de fazer a discussão do texto, você vai checar se o compreendeu bem. Para isso, julgue as afirmações a seguir como falsas ou verdadeiras. Anote a resposta em seu caderno.

- I. A autora discorda daqueles que acreditam que a literatura morreu.
- II. As “vozes rabugentas” são aquelas que defendem a literatura divulgada em *blogs* e outros meios eletrônicos.
- III. Professores e intelectuais, em geral, acham que alguns escritores são “menores”, fazem obra pouco relevante.
- IV. A literatura atual é diversificada e atende a gostos muito diferentes.
- V. No século XIX, Castro Alves previu o surgimento dos livros digitais.
- VI. Não há espaço no mercado de literatura atual para os grandes clássicos, como os escritos por Homero ou Guimarães Rosa.

### Arrombou-se a festa:

expressão que significa “chegar de modo impetuoso”.

I. V; II. F; III. V; IV. V; V. F; VI. F.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

A autora cita uma publicação em que se afirma que os jovens leem pouco. Você tem essa mesma impressão?

35

## Orientações didáticas

**Etapa 1 – Afirmativa II – Falso.** As “vozes rabugentas” estão associadas aos professores e outros intelectuais que têm dificuldade em aceitar como literatura produções que consideram menores.

**Afirmativa V – Falso.** A autora refere-se ao fato de Castro Alves ter afirmado seu desejo de que houvesse muitos livros, o que se concretizou no presente. Não há referência a uma profecia acerca de livros digitais.

**Afirmativa VI – Falso.** O texto afirma que os clássicos continuam sendo lidos, inclusive em formato digital.

Durante a correção, pergunte aos estudantes que cometeram equívocos o que os confundiu e explore o que for dito, mostrando, com ajuda da turma, como poderiam ter checado a pertinência da informação. Esse tipo de atividade possibilita a você avaliar, de modo rápido e prático, a compreensão textual, além de oferecer a possibilidade de os estudantes sanarem dúvidas importantes, que tornariam menos produtiva a próxima etapa. Se achar interessante, repita a estratégia em outros momentos.

**Fala aí!** – Promova uma discussão livre, procurando incluir todos os estudantes. Observe, principalmente, aqueles que dão sinais de desejar falar, mas se intimidam. Peça a eles que comentem seus hábitos de leitura literária. Quantos livros leem por ano? Eles leem literatura na internet? Que gêneros gostam de ler? Eles frequentam a biblioteca da escola ou bibliotecas públicas? Eles realmente acham que os jovens leem pouco? Veem os adultos lendo mais?

No Volume do 6º ano desta coleção, orientamos a organização de um evento de troca de livros na escola. Caso ele tenha acontecido, pergunte aos estudantes como foi a experiência e se ela, de algum modo, contribuiu para o interesse deles pelos livros. Se houver uma avaliação negativa do evento, pergunte por que tiveram essa impressão e se teriam alguma sugestão para a realização de um evento mais interessante. Veja, então, se vale a pena propor uma nova edição da troca de livros ou apresente as informações para o professor do 6º ano, que poderá levá-las em conta em eventos futuros.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Antes de solicitar a produção escrita, peça aos estudantes que apresentem as características de uma resenha crítica, produzida com o objetivo de analisar um determinado produto cultural e defender uma opinião sobre ele. Eles estudaram o gênero no 7º ano. Pergunte sobre a leitura das resenhas acerca da HQ **Astronauta: Magnetar**, de Danilo Beyruth.

Depois, diferencie esse tipo de resenha da que farão, que costuma circular no campo das práticas de estudo e pesquisa. Resenhas desse tipo são feitas para descrever uma obra acadêmica, expondo seu conteúdo e sua contribuição para o estudo de determinado tema. Naturalmente, os estudantes farão uma versão bastante simples desse gênero, uma vez que não estão lendo uma obra completa nem vão compará-la com outros estudos. As orientações parágrafo a parágrafo têm o objetivo de apoiar a produção.

Se considerar importante, realize a atividade com os estudantes organizados em duplas. A revisão pode ser feita com a troca dos textos entre duas duplas e um encontro, posterior, para comparação entre as soluções encontradas. Se isso for feito, reserve alguns minutos para chamar algumas duplas para expor os resultados da comparação, com foco em soluções diferentes para a mesma orientação.

**Fala aí!** – Sugerimos que você leia o parágrafo e que os estudantes levanten a mão toda vez que for citado algo de que eles gostem. A atividade proporciona observar afinidades. No final, peça que apontem alguma obra que leram recentemente e que corresponda às produções citadas.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Nos parágrafos 2 a 4, a autora declara o ponto de vista que vai defender, ou seja, sua tese. Explique-a.
2. Segundo ela, as pessoas que rejeitam a música popular, as telenovelas, a literatura publicada em *blogs* ou cordel produzem “resmungos cinco estrelas”. No contexto, o que significa essa expressão?
3. Releia este trecho.

[...] Salvo raras exceções, intelectuais e professores foram sempre do contra quando se trata de inovações culturais.  
E a literatura está sempre inovando, ganhando cara nova.

Que contradição é apontada pela autora?

4. Explique a comparação: “a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto a indústria de alimentos”.
5. Releia o antepenúltimo parágrafo. Nesse trecho, a autora concorda ou não com as “vozes rabugentas”? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
6. Qual conclusão é apresentada nos dois parágrafos finais?

### Etapa 2 Produzindo uma resenha

Agora você produzirá uma resenha do texto lido. Seu objetivo é apresentar uma visão geral do texto e comentar sua contribuição para a reflexão sobre o tema. Ela é diferente, portanto, da resenha crítica produzida para recomendar ou não um produto cultural (filme, *game*, romance etc.). Siga as instruções.

- 1 No primeiro parágrafo, informe a obra de que a resenha tratará citando o título, o nome da autora e o número do capítulo.
- 2 No segundo parágrafo, apresente o tema desenvolvido na obra e o ponto de vista defendido pela autora. Cite o contexto que a faz discutir esse tema: as mudanças em tempos de internet e as “vozes rabugentas”.
- 3 No terceiro parágrafo, faça referência aos argumentos usados pela autora para convencer o leitor de que sua tese é válida.
- 4 No quarto parágrafo, apresente a conclusão a que chegou a autora. Dê atenção ao trecho “Mas diferente não quer dizer pior. Só quer dizer diferente”.
- 5 No último parágrafo, explique por que a obra contribui para a reflexão sobre a literatura.

Após escrever a primeira versão, releia seu texto e corrija-o. Verifique se você usou expressões como *em primeiro lugar*, *por outro lado*, *dito de outro modo*, *isto é*, *por exemplo* para organizar sua exposição. Peça a um colega que leia o texto para fazer sugestões e faça o mesmo com o texto dele. Produza a versão final e poste no *blog* da turma.

36

1. O texto defende a tese de que a literatura não morreu, como algumas pessoas insistem em afirmar, mas mudou.

2. “Cinco estrelas” é uma referência à ideia de superioridade ou luxo e foi usada porque os críticos a que se refere a autora são figuras prestigiadas por serem professores e terem grande visibilidade.

3. A autora afirma que os intelectuais e professores, em geral, rejeitam as inovações da cultura, mas é da natureza da cultura, inclusive da literatura, mudar sempre.

4. A comparação sugere que, assim como a indústria de alimentos, a literatura é produzida visando a diferentes gostos.

5. Ela concorda com as “vozes rabugentas” ao apontar que alguns clássicos são muito especiais, como sugere a expressão “páginas inesquecíveis”.

6. A autora ressalta que diferente não é pior, apenas diferente. Com isso, ela conclui que a literatura hoje não está “pior”, apenas diferente daquela defendida pelas “vozes rabugentas”.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

#### Fala aí!

No parágrafo 15, a autora cita muitos estilos de produção literária. Qual deles você prefere? Por quê?

#### É lógico!

As instruções desta atividade formam uma lista de ações que precisam ser realizadas para escrever uma resenha. Você pode recorrer a ela futuramente, quando precisar escrever um texto desse gênero.

## Conversa com arte

Você produzirá, com os colegas, peças para uma campanha publicitária. A intenção é promover a literatura, persuadindo os estudantes, funcionários e visitantes de sua escola a experimentar as sensações e as reflexões que a leitura literária pode despertar.

Como você já estudou, uma campanha publicitária é constituída de diferentes peças, como anúncio, *spot*, filme publicitário, *outdoor*, entre outras. Nesta produção, a campanha terá um anúncio a ser veiculado por cartaz e *spots*.

### Etapa 1 Refletindo sobre campanhas publicitárias

As peças de uma campanha publicitária devem ter o mesmo tema, conceito (ideia geral) e identidade visual de modo a formar um conjunto harmonioso.

Para recordar essas características, leia, a seguir, anúncios veiculados em cartazes e responda às questões.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL

Reprodução de anúncio da campanha da Feira do Livro realizada em Santa Maria (RS), em 2016.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 10.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP06, EF69LP09 e EF89LP11.

### 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.

Nesta atividade, os estudantes vão planejar e produzir uma campanha publicitária para divulgar a importância da leitura literária. Concluem, assim, a reflexão proposta no capítulo, sobretudo na seção anterior, em que discutiram o lugar da literatura nos dias de hoje.

Propomos a produção de um anúncio, que terá como suporte um cartaz, e de *spots*. Sabemos que os meios digitais possibilitam inúmeras outras formas de publicidade, algumas, inclusive, bastante presentes na vida dos estudantes; no entanto, mecanismos de impulsionamento de *posts* em redes sociais, uso de *hashtags* para ampliação do alcance da comunicação, retuitagem de determinados conteúdos com o objetivo de vender produtos ou ideias, *repostagem* em redes sociais e uso de robôs para ampliar o alcance de informações envolvem fatores monetários, direitos autorais, impossibilidade de mediação de comentários, riscos reputacionais, direito ao esquecimento e outros temas complexos que necessitam de mediação qualificada de um adulto responsável legalmente pelo adolescente. Considerando a faixa etária dos estudantes e o objetivo do trabalho proposto pela BNCC com os gêneros midiáticos, voltado à formação do leitor crítico

Continua

### Continuação

e atento aos apelos ao consumo, optamos pela proposta de produção de peças publicitárias para circulação em ambiente controlado. Entendemos que, familiarizados com os recursos empregados para a persuasão, os estudantes poderão fazer leituras mais críticas do discurso publicitário em qualquer mídia e que, no Ensino Médio, quando estiverem mais maduros, poderão fazer discussões sobre o campo da publicidade dentro do universo digital.

### 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. Nessa obra, o autor lembra que se trata 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.

## Orientações didáticas

Observe que, nesta seção, nos referimos à produção de um anúncio publicitário a ser produzido para veiculação em cartaz. Entendemos que essa referência é a mais adequada para que os estudantes retomem seus conhecimentos sobre os recursos de composição mobilizados para essa peça publicitária, considerando também as particularidades do lugar físico em que o texto será fixado e mostrado, o qual tem uma série de implicações.

**Etapa 1** – Sugerimos que a etapa seja realizada em equipes e oralmente. Para correção, você pode solicitar a um estudante que faça uma análise dos anúncios, apoiado no roteiro constituído pelas perguntas e na discussão das respostas. Outros estudantes podem ser chamados para completar as informações.

Para definir o número de integrantes por equipe, considere o número de grupos que você pode formar. Esses grupos deverão produzir as peças publicitárias descritas nas próximas etapas e é preciso considerar os recursos disponíveis para a reprodução dos anúncios. Para dar um exemplo: se for possível conseguir seis cópias do anúncio, devem ser formadas sete equipes – uma para a produção do anúncio e seis para a produção dos diferentes spots.

O objetivo dessa etapa é a retomada do conhecimento prévio dos estudantes sobre gêneros da esfera publicitária e o reforço de noções relativas à campanha publicitária: unidade visual, de tema e de conceito. Lembramos que os estudantes que usaram a coleção nos anos anteriores produziram uma campanha dirigida aos jovens e voltada à modificação de um comportamento que prejudica a sociedade (6º ano) e outra ligada ao turismo na região em que vivem (7º ano). Sugerimos que eles relatem essas experiências para lembrar aspectos positivos, que podem ser repetidos, e problemas que devem ser evitados.

Oriente os estudantes a usar sites de busca para pesquisar outros exemplos de campanhas de incentivo à leitura, como a Festa Literária Internacional do Xingu, que acontece em Altamira (PA).

Nos dias cinzas encontrei uma saída.  
Em meio às páginas, a **imaginação**.  
A cada palavra colori a vida.  
Enfim descobri uma eterna **paixão!**

**Pinte a Vida na companhia de um livro!**

De 23 de abril a 8 de maio, na Praça Saldanha Maranhão

Patrono: Eros Roberto Grau | Homenageada: Ruth Farias Larré

Professor homenageado: Mário Lucio B. Rodrigues (Maucio)

FEIRA do LIVRO SANTA MARIA Rio Grande do Sul | www.feiradolivros.com.br | feiradolivros

Realização: Prefeitura Municipal de Santa Maria, Câmara da Livre, Cesma, TOS, ENY, CHILI, CVI, URSULA

Patrocínio: ENY, Apoio: FIERGS SESI, Financiamento: Prefeitura Municipal de Santa Maria, Santa Maria

Reprodução de anúncio da campanha da Feira do Livro realizada em Santa Maria (RS), em 2016.

1. O *slogan* dessa campanha é “Pinte a vida na companhia de um livro!”
  - a) Explique o que ele sugere sobre a atividade de leitura. **1a. O slogan transmite a ideia de que a leitura torna a vida positiva, prazerosa.**
  - b) Quais recursos foram usados na elaboração do *slogan* para que ele fosse persuasivo? **1b. O verbo no modo imperativo (pinte) e o ponto de exclamação.**
2. Observe os recursos visuais que constroem os anúncios.
  - a) Que tipo de situação é mostrada nas fotografias? **2a. As fotografias mostram situações do dia a dia.**
  - b) As fotografias foram compostas de modo a obter um determinado efeito de sentido. Descreva essa composição e seu objetivo.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, RIO GRANDE DO SUL

**Etapa 2** – Oriente os estudantes a produzir o esboço do anúncio publicitário, sem finalizá-lo. Eles vão apresentar a ideia à turma, descrevendo como ficaria o anúncio e defendendo sua eficiência.

Após a escolha do projeto, pergunte à equipe se gostaria de convidar um ou dois estudantes de outros grupos para se integrarem a ela. O convite deve levar em conta habilidades que a equipe julga importantes para a execução do projeto. Possibilite que se reúnam para tomar essa decisão e, se for o caso, fazer o convite publicamente. O convite pode ou não ser aceito.

Orientar a produção, considerando os equipamentos disponíveis, a necessidade de reproduzir o anúncio e o fato de que ele precisa ter, no mínimo, o tamanho de uma folha A3 para viabilizar a leitura.

**Etapa 3** – É importante que os estudantes indiquem o *slogan*. Eles podem, por exemplo, decidir que todos os *spots* começam com a leitura de um trecho de texto exemplar do gênero.

**3.** Observe o *layout* dos anúncios, isto é, a distribuição dos elementos no espaço.

a) Além da fotografia, como o espaço é ocupado visualmente? Refira-se apenas aos elementos não verbais.

b) Descreva o emprego das cores, observando seu uso na composição da imagem e do texto verbal.

c) No *slogan*, foi usada letra com estilo manuscrito. Qual é o efeito dessa escolha?

**4.** Parte do texto verbal é comum a todas as peças. Qual é o conteúdo da parte que se altera? Por que há essa alteração?

### Etapa 2 Produzindo o anúncio publicitário

Vamos iniciar o planejamento do anúncio publicitário, principal peça da campanha. Ele será reproduzido várias vezes e, em cada versão, haverá um *QR Code* diferente, que permitirá o acesso a *spots*.

**1** Retomem informações sobre a campanha: qual é o objetivo dela? A que público se destina? Como será divulgada? Essas questões são muito importantes para o planejamento.

**2** Lancem suas ideias livremente. O que é fundamental dizer sobre a leitura literária? Que tipo de imagem ajuda a dizer isso?

**3** Criem o *slogan*. Que frase pode caracterizar a campanha, ajudando o público a compreender e a memorizar a ideia central? Que recursos podem tornar esse *slogan* persuasivo?

**4** Que elementos visuais podem ser usados na composição do anúncio para torná-lo atraente? Não se esqueça de que ele será veiculado em um cartaz.

**5** Será preciso um texto verbal para completar a ideia sugerida pelo *slogan*?

**6** Como será feita a sugestão de acesso ao *QR Code*?

Após a discussão, elaborem um esboço do anúncio em grupos. Todas as equipes farão esses esboços e os apresentarão à turma, que escolherá a versão que deverá ser finalizada.

A equipe responsável pelo esboço escolhido se dedicará a essa produção, que pode ou não contar com recursos digitais, como editores de imagem.

### Etapa 3 Produzindo os spots

As demais equipes passarão para a próxima etapa: a produção dos *spots*. Eles devem ter duração de 20 a 30 segundos. Cada um deles vai sugerir ao leitor o contato com um gênero textual específico: romance, HQ, poema, relato de viagem, conto de ficção científica, biografia etc.

**1** Que recursos podem ser usados para evidenciar que o *spot* faz parte da mesma campanha do anúncio?

**2** E que recursos serão comuns a todos os *spots* para mostrar que compõem a mesma campanha?

**3b.** O texto verbal sobreposto à fotografia é escrito com letras pretas, e o sobreposto ao fundo colorido, com letras brancas. A cor amarela é usada para destacar palavras e informações importantes. A cor de maior destaque é a da camiseta do personagem que lê um livro, a qual se repete na barra inferior e na palavra destacada no texto verbal sobreposto à fotografia.

**4.** A parte que se altera é composta de poemas que estão relacionados à situação retratada nas fotografias.

## Orientações didáticas

**Etapa 4** – Combine com os estudantes como serão feitas as cópias. Caso a escola não disponha de equipamentos nem de recursos financeiros para a impressão de folhas maiores, veja se é possível reproduzir o anúncio em partes, que serão, posteriormente, unidas. Independentemente disso, os *QR Codes* podem ser colados, posteriormente, nas cópias.

**Boxe “Como criar um QR Code”** – Se achar conveniente, forme os grupos já incluindo um estudante que tenha experiência na produção de *QR Codes*.

**Etapa 5** – Uma possibilidade é orientar os estudantes a postar os áudios no *blog* da turma e, então, produzir os *QR Codes* a partir dos *links* criados.

**3** Além do texto verbal, o *spot* contará com trilha ou efeitos sonoros?

**4** Haverá uma única voz ou mais de uma?

Todas essas decisões precisam ser consensuais, ou seja, a turma deve chegar a um acordo, uma vez que a campanha precisa ter unidade.

Façam uma lista dos gêneros textuais que devem ser tema dos *spots* e a distribuam entre as equipes, que devem realizar a produção conforme o combinado.

Lembrem-se de escolher um ambiente silencioso para a gravação. Quem for escolhido como locutor deve se preparar para ler, treinando a entonação, o ritmo e as pausas e observando se o volume da voz e a pronúncia das palavras permitem uma boa compreensão do texto.

Após a gravação, editem o material produzido para articular o texto verbal aos demais recursos.

### Etapa 4 Finalizando a campanha

Todas as peças devem ser apresentadas à turma para que vocês comentem aspectos positivos e façam sugestões para o aprimoramento do material.

Avaliem se todas as peças correspondem ao planejamento e se os recursos empregados contribuem para a construção do sentido e para o efeito persuasivo. Não deixem de verificar a adequação da linguagem às situações de fala e de escrita, considerando o público-alvo e o meio de divulgação.

Produzam a versão final das peças. Os grupos que fizeram *spots* deverão providenciar os *QR Codes* e enviá-los para a equipe responsável pelo anúncio, que, por sua vez, sob a orientação do professor, providenciará as cópias com os *QR Codes* correspondentes.

Como criar um *QR Code*:

1. Baixe em seu celular um aplicativo de código QR.
2. Abra o *app* escolhido e toque em “Criar”.
3. Em seguida, escolha o que deseja incluir no seu código: *link* para o arquivo salvo na nuvem ou o próprio arquivo, se estiver salvo no seu aparelho.

### Etapa 5 Compartilhando a campanha

Com a orientação do professor, afixem os anúncios em várias partes da escola. É interessante deixar alguns próximos da entrada para que os visitantes conheçam a campanha e acessem os *spots* usando os *QR Codes*.

### É lógico!

Para resolver seu problema – produzir um *spot* –, você precisará decompô-lo em partes. Note que deverá tomar uma série de decisões menores que influenciarão no resultado.

# Biblioteca cultural em expansão

Neste capítulo, você refletiu sobre a leitura literária. Conheça dicas para você continuar pensando sobre o tema.

**Adeus conto de fadas**, de Leonardo Brasiliense. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

#### Por que devo ler esse livro?

Nos minicontos desse autor, vencedor do prêmio Jabuti, os conflitos dos jovens são tratados com delicadeza. É possível que você se identifique com alguns dos personagens e situações representados. Marcelo Spalding é o autor da orelha do livro.

**Campanha Leia. Seja.**, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Disponível em: <https://snel.org.br/o-snel/campanha-leia-seja/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

#### Por que devo conhecer essa campanha?

Você poderá ver peças da campanha em que pessoas famosas nas mídias encarnam personagens como Visconde de Sabugosa e Emília, do Sítio do Picapau Amarelo, Sherlock Holmes, Dom Quixote e até a famosa Capitu, criada pelo escritor Machado de Assis, para estimular a leitura.

**Pequenas histórias sem fim**, de Carlos Seabra e José Santos. Alfenas: Cria, 2019.

#### Por que devo ler esse livro?

Os minicontos escritos pelos autores não possuem um desfecho: ele deverá ser imaginado pelos leitores. Além de pensar em finais para as histórias, interagindo com os textos e “colaborando” com sua criação, você poderá dar asas à imaginação colorindo as ilustrações, que são feitas somente a traço, sem preenchimento de cores.

**Mensagem para você**, de Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 2019.

#### Por que devo ler esse livro?

Essa narrativa de enigma conta a história de um grupo de amigos que encontra textos misteriosos que vão contando práticas de leitura e escrita que existiram ao longo do tempo. O primeiro é uma carta da rainha do Antigo Egito Nefertiti!

Que tal indicar para os colegas um livro de minicontos ou uma outra obra literária muito interessante?

Crie uma dica como as demais desta trilha!

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

Incentive os estudantes a elaborar sua sugestão considerando o modelo de texto que devem seguir e o objetivo de persuadir. O compartilhamento de interesses é importante para que os estudantes possam reconhecer afinidades e valorizar a formação de “biblioteca cultural” (leia sobre este conceito no MP geral).

**Mensagem para você** – Essa obra de Ana Maria Machado foi aprovada no PNLD Literário 2020.

## CAPÍTULO 2

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### E se a gente... pensasse sobre cinema?

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17, EF69LP45, EF89LP07 e EF89LP27.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão explorar *trailer*, cartaz e resenha, gêneros textuais que divulgam os filmes, e refletir sobre os recursos persuasivos de que se valem.

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.

Este capítulo poderá contar com a colaboração do professor de Arte. Nesse caso, programe um conjunto de três ou quatro reuniões prévias com seu colega para organizar essa ação interdisciplinar. O professor de Arte poderá investir no trabalho mais técnico com a linguagem do cinema.

**Texto 1** – Se possível, exiba o *trailer* e faça as atividades com base nele. Elas podem ser realizadas coletivamente, para que os estudantes tenham a oportunidade de retomar suas “bibliotecas culturais” pessoais e comentar seus interesses. Estimule uma conversa sobre como os filmes de ação são estruturados para prender a atenção do espectador com seguidas reviravoltas e questione-os sobre como esse ritmo se revela no *trailer*.

Continua

## CAPÍTULO

# 2

## Contar com imagem

Você costuma ir ao cinema? E assistir a filmes pela TV ou em aplicativos? Essa atividade, que muitos de nós adoramos, é o tema deste capítulo.

### E SE A GENTE...

#### ... pensasse sobre cinema?

Como você escolhe os filmes a que pretende assistir? Nesta seção, vamos descobrir de que forma os *trailers*, os cartazes e as resenhas críticas influenciam o espectador a querer assistir a um filme anunciado.

### Texto 1 – Trailer

Existem *trailers* de telenovelas, séries, *games*, entre outras produções, mas os mais conhecidos são os *trailers* de filmes, exibidos antes do lançamento. Os estúdios que produzem os filmes buscam o lucro, e o *trailer* é uma das estratégias para estimular o consumo.

Você vai analisar alguns trechos do *trailer* da animação estadunidense **Homem-Aranha no Aranhaverso** (*Spider-Man: Into the Spider-Verse*, no original), lançado em 2018. Depois, analisando as cenas reproduzidas e a transcrição do áudio, responda às questões.



Reprodução de cena do *trailer* da animação **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.

[Miles prepara-se para ir à escola]

**PAI DE MILES:** [voz em off] Se quer que eu te leve, a gente tem de ir agora.

**MILES:** [voz em off] Não, pai. Eu vou a pé.

**PAI DE MILES:** [voz em off] Última chance de ir de chofer.

**MILES:** [voz em off] Tá bom!

O *trailer* anuncia a história que será desenvolvida e procura despertar o interesse e a empatia do público em relação aos personagens. Na animação, Miles Morales, um jovem do Brooklyn, filho de um policial, é acidentalmente picado por uma aranha radioativa e começa a ter os poderes do seu herói, Peter Parker, que morre ao enfrentar o vilão do filme.

42

#### Continuação

Outros aspectos poderão ser abordados, como os diálogos ágeis e com humor, mesmo nas situações mais tensas (o recurso ajuda a deixar a ação mais leve para o público-alvo), a música de fundo (em um ritmo rápido), a voz em *off* dos personagens enquanto as cenas passam na tela, as pausas entre uma cena de impacto e outra, que dão oportunidade de o público respirar entre as peripécias do herói. Eles podem também observar que outros temas são desenvolvidos paralelamente ao enfrentamento do vilão; no caso, as relações familiares do protagonista estão em evidência.

Continua



Reprodução de cenas do trailer da animação **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.

**HOMEM-ARANHA:** [voz em off] Eu sei que é complicado...  
Quer saber o que aconteceu com você?  
Eu posso te ensinar a ser Homem-Aranha.

1. Na primeira cena reproduzida, as primeiras falas mostram Miles em uma situação corriqueira: prepara-se para ir à escola e é pressionado pelo pai a ir mais rápido para aproveitar a carona. As duas cenas seguintes mostram o personagem diante de uma aranha (imagem à esquerda) e do Homem-Aranha (imagem à direita), e a fala revela que algo aconteceu com ele. Esse conjunto leva o público a imaginar que Miles era um adolescente comum até que adquiriu poderes semelhantes aos do Homem-Aranha e que receberá a ajuda deste.

1. Com base na reprodução das três cenas e na transcrição das falas observadas até aqui, o que o leitor pode imaginar sobre o protagonista? Explique sua resposta.



Reprodução de cena do trailer da animação **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.

**HOMEM-ARANHA:** Hora de se balançar como eu ensinei!

**MILES:** Quando você me ensinou?!

**HOMEM-ARANHA:** Não ensinei! Falei pra estimular o trabalho em equipe!

2. É possível saber que há cenas impactantes, com aventuras e perigos, que sugerem um ritmo acelerado, capaz de manter a atenção do público.

Pelo trailer, o público também conhece o ritmo e o estilo do filme. A trilha sonora dessa cena é um rap, e há sons de explosões e de sirene de carros de polícia.

2. Com base na reprodução dessa cena do filme e na informação sobre os recursos sonoros, o que é possível imaginar sobre o ritmo da animação?

#### Continuação

Ajude os estudantes a perceber que o trailer é uma peça publicitária que pretende persuadir o público a ter interesse em assistir ao filme (e, conseqüentemente, a consumir o produto dos estúdios) ao apresentar os aspectos mais interessantes da obra cinematográfica que divulga. Essas peças são tão importantes para a divulgação dos filmes que, em geral, elas são produzidas por especialistas nesse tipo de linguagem e não pelos profissionais que dirigiram e editaram as obras cinematográficas.



Reprodução de cena do trailer da animação **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.



Reprodução de cena do trailer da animação **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.

Os trailers revelam os recursos empregados nas obras que divulgam – tipo de figurino, recursos visuais, trilha sonora, ritmo da narrativa, entre tantos outros –, portanto são muito diferentes uns dos outros. No entanto, todos têm o mesmo objetivo: seduzir o público e fazê-lo se perguntar o que vai acontecer naquela história.

3. O que essa sequência de cenas e o diálogo transcrito acrescentam ao que o espectador já sabe sobre as características do filme?

3. Além das cenas de ação, o filme também conta com diálogos ágeis e engraçados.

Os trailers são produzidos para efeitos de divulgação e, normalmente, são exibidos algumas semanas ou meses antes da estreia do filme.

4. Como os trailers, geralmente, chegam ao público?

HOMEM-ARANHA no Aranhaverso. Trailer oficial (dublado) – 10 de janeiro nos cinemas. Brasil: Sony Pictures Brasil, 2018. (1 vídeo) 0 min 5 s a 2 min 19 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S56ABPkfmBE>. Acesso em: 2 jun. 2022.

- 44 Os trailers são mostrados antes de outros filmes no cinema, são vinculados, por meio de hiperlinks, a matérias jornalísticas que circulam na internet e, eventualmente, são exibidos em programas de TV; trechos deles também podem ser exibidos em intervalos comerciais.

## Texto 2 – Cartaz

Assim como os *trailers*, os cartazes também fazem parte da publicidade dos filmes que estreiam no cinema. Além de ficarem expostos nas salas de exibição, eles circulam em redes sociais, em páginas especializadas em cinema na internet, em guias culturais publicados em revistas, entre outras possibilidades. Observe o cartaz oficial a seguir.

2. A destreza ao saltar e o fato de ser jovem, o que é sugerido pelas roupas despojadas. Os estudantes também podem relacionar o personagem à cultura *hip-hop*.
3. O Homem-Aranha está próximo e olhando para Miles, sugerindo que o acompanha e apoia. O fato de estar representado parcialmente mantém Miles como protagonista.



Reprodução do cartaz do filme **Homem-Aranha no Aranhaverso**, 2018.

### Fala aí!

O *trailer* ou o cartaz de **Homem-Aranha no Aranhaverso** teriam chamado sua atenção e levado você ao cinema?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1. Como o cartaz mantém o foco de atenção do público no protagonista?

1. O protagonista ocupa a posição central. Assim, sua figura se destaca diante das outras.

2. Que características do protagonista são enfatizadas na imagem? Explique sua resposta.

3. Observe a figura do Homem-Aranha original. Como sua representação no cartaz reforça seu papel de mentor de Miles?

4. Observe a representação da cidade ao fundo. O que ela informa sobre o filme?

4. Informa que a história se passa em uma metrópole, portanto são esperados cenários com muitos prédios e elementos da cultura urbana.

5. A linguagem verbal está limitada ao título e à data, dados suficientes para que o público esteja informado sobre o breve lançamento. As informações sobre o produto são apresentadas por meio dos recursos visuais.

5. A linguagem verbal é bastante econômica no cartaz. O que pode explicar essa opção?

## Orientações didáticas

**Texto 2 – Fala aí!** – A pergunta tem o objetivo de fazer os estudantes refletirem sobre o papel desses gêneros como recursos publicitários. Reforce a ideia de que têm a intenção de levar ao consumo do produto.

## Atividade complementar

Se desejar ampliar a atividade, após a análise do texto 2, leve outros cartazes para os estudantes, preferencialmente de obras recentes. Considere a adequação à faixa etária e, se possível, indique filmes nacionais para promover o cinema brasileiro e ampliar o repertório cinematográfico da turma. Os cartazes podem ser encontrados em *sites* de cinemas ou em guias de entretenimento de jornais e revistas. Cada grupo deve analisar um cartaz por 15 minutos e apresentar os resultados da discussão para a turma. Escolha um orador por grupo e comente a fala, considerando a clareza das informações e a postura do orador (ritmo da fala, altura da voz, adequação da linguagem etc.).

## Orientações didáticas

**Texto 3 – Fala aí!** – Espera-se que os estudantes ampliem as observações feitas no trecho da resenha incluindo outros aspectos, como a técnica da animação, os diálogos rápidos, o roteiro bem elaborado.

**Questão 1b** – Destaque o papel do adjetivo *melhor* no título. É importante que os estudantes percebam que as escolhas lexicais fazem parte da linha argumentativa do texto para persuadir o leitor a assistir ao filme.

**Questão 2** – Se necessário, explique aos estudantes que os “conceitos fantásticos” remetem ao universo que extrapola o real e está ligado, nesse contexto, a inovações tecnológicas e científicas. No caso de **Homem-Aranha no Aranhaverso**, há uma exploração do metaverso, realidade imaginada que une o mundo real e o virtual. Retome a leitura do primeiro parágrafo, associando os títulos às informações sobre os filmes. Você pode solicitar aos estudantes que apresentem mais informações sobre os filmes mencionados apoiados em repertório pessoal.

**Questão 4a** – Estimule os estudantes a apresentar suas impressões ao ler a resenha. Verifique se remetem às qualidades citadas pelo resenhista.

## Texto 3 – Resenha

Há outra forma de estimular os espectadores a ir ao cinema para assistir a filmes: as resenhas. Publicadas, principalmente, em jornais e sites especializados em cinema ou apresentadas em vídeos, as resenhas trazem informações sobre o enredo e os recursos do filme (como o elenco), bem como expressam a opinião do resenhista sobre a obra, de modo a influenciar diretamente o público.

Leia a seguir o trecho de uma resenha.

### Aranhaverso é, de longe, o melhor filme do Homem-Aranha nos cinemas

Veja por outra o cinema entrega um filme *pop* perfeito. **Guerra nas Estrelas. De Volta Para o Futuro. Jurassic Park.** Filmes que se tornaram fenômenos culturais, combinando conceitos sofisticados e fantásticos com personagens que, mesmo em uma galáxia muito distante, viajando no tempo ou enfrentando as consequências da ciência sem amarras, não perdem a conexão com o que os faz tão humanos. Do lado de cá, a identificação é imediata, amplificada por tramas que misturam ação e humor, deslumbre e emoção genuína. **Homem-Aranha no Aranhaverso** é um filme *pop* perfeito.

O que não deixa de ser surpreendente, já que os super-heróis, já elevados à categoria de gênero, parecem muitas vezes ter atingido seu ápice criativo. Em um ano em que **Pantera Negra** foi muito além das amarras de seu próprio universo, [...] **Homem-Aranha no Aranhaverso** emerge como uma força criativa única, um “produto” genuinamente novo [...]

SADOVSKI, Roberto. Aranhaverso é, de longe, o melhor filme do Homem-Aranha nos cinemas. **UOL**. [S. l.], 10 jan. 2019. Disponível em: <https://robertosadovski.blogosfera.uol.com.br/2019/01/10/aranhaverso-e-de-longe-o-melhor-filme-do-homem-aranha-nos-cinemas/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- 1a. Não. O resenhista apresenta sua opinião.  
1b. A expressão reforça a ideia expressa em *o melhor*.
- a) Trata-se de um título de caráter objetivo? Justifique sua resposta.
  - b) Qual é o efeito de sentido produzido pela expressão *de longe*?
  - c) Caso o resenhista não tivesse gostado tanto do filme, de que forma ele poderia elaborar a comparação?  
1c. Sugestão: **Aranhaverso, um filme como outros do Homem-Aranha.**
2. No início da resenha, o autor compara o filme em foco a algumas produções lançadas antes dele. Segundo ele, quais qualidades **Homem-Aranha no Aranhaverso** tem em comum com os filmes citados?
  3. No segundo parágrafo, que outra qualidade do filme é apontada?  
3. A originalidade (“força criativa única”).
  4. Imagine que você leu a resenha antes de ter outras informações sobre o filme.
    - a) Quais argumentos utilizados pelo resenhista teriam persuadido você a assistir ao filme? 4a. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.
    - b) Na sua opinião, a argumentação do resenhista é eficiente para persuadir o leitor que não aprecia filmes de ação e *blockbusters* a ir ao cinema? Por quê?  
4b. Espera-se que os estudantes respondam que a argumentação não é eficiente para convencer o público que não aprecia esse tipo de filme, visto que o resenhista ressalta as qualidades próprias do gênero.

46

2. Para o resenhista, a animação é o “filme *pop* perfeito”, um fenômeno cultural que combina “conceitos sofisticados e fantásticos” com personagens bem construídos, que não perdem seus traços humanos, e tramas que associam ação, humor, encantamento e emoções.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Fala aí!

Você assistiu ao filme **Homem-Aranha no Aranhaverso**? Se assistiu, concorda com a opinião do resenhista? Se não assistiu, ficou interessado? Que comentário do resenhista motivou ou desmotivou você?

### Sabia?

Filmes com orçamento alto, grandes campanhas de *marketing* para o lançamento e que são campeões de bilheteria são chamados de *blockbusters*. O termo se origina de uma expressão em língua inglesa que descrevia, no final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), uma bomba com capacidade de arrasar um quarteirão (*block* significa “quarteirão”, e *bust*, “quebrar”). Ele indica que esses filmes “arrasam” a concorrência.

## Leitura 1 ROTEIRO DE CINEMA

Os grandes espetáculos que vemos nas telas de cinema são precedidos de um **roteiro**, um texto fundamental para a produção de filmes, animações e documentários. Com base nele são imaginadas as cenas e definidos os recursos para realizá-las.

O texto que você lerá a seguir é uma tradução de um trecho do roteiro de cinema escrito por David Koepp para o filme **Homem-Aranha**, lançado em 2002, no qual é contada a origem desse famoso super-herói.

INT. INSTITUTO DE PESQUISA GENÉTICA DE COLÚMBIA – DIA

*Aproximadamente trinta estudantes são conduzidos através de um laboratório gigantesco por um guia. Eles passam por uma grande exposição de aranhas.*

GUIA – Elas estão na ordem *Aranae*, que é dividida em três subordens: *Mesothoele*, *Orthognatha* e *Labidognatha*. Todas as aranhas são carnívoras vorazes que se alimentam de enormes quantidades de proteína em forma líquida, geralmente os sucos de suas presas. Aracnídeos de cada um dos três grupos possuem forças variadas que ajudam em sua constante busca por comida.

*Peter [Parker], que leva uma câmera de 35 mm no pescoço, não tira os olhos de M. J. [Mary Jane]. Ela está com Flash Thompson novamente, que mantém seu braço possessivamente pendurado sobre o ombro da moça. Peter faz uma careta, afasta-se e volta para a visitação. Dói olhar.*

*O guia chama a atenção para um grupo específico de aranhas em um tanque com paredes de vidro.*

GUIA – Por exemplo, a aranha saltadora – família *Salticidae*, gênero *Salticus* – pode saltar até quarenta vezes o comprimento do seu corpo – graças a uma força muscular proporcionalmente muito maior do que a de um ser humano.

*Peter está fascinado – o guia segue para o próximo tanque.*

[...]

GUIA – Imagine se um dia pudéssemos isolar os pontos fortes, os poderes e as imunidades de seres humanos e transferir o código de DNA entre nós. Todas as doenças conhecidas poderiam ser dizimadas. É claro que não estamos nem perto de começar a fazer experimentos com seres humanos e nem sabemos se devemos. Então, no momento estamos nos concentrando nestas dez aranhas. Alguma pergunta?

PETER – Nove.

GUIA – Como disse?

PETER – Só contei nove aranhas.

### De quem é o texto?

OLLY CURTIS/SCIENCE PUBLISHING/GETTY IMAGES



David Koepp em foto de 2019.

Além de diretor, o estadunidense **David Koepp** (1963-) é roteirista em produções de gêneros diversos, como comédia, drama e aventura. São dele os roteiros de **Jurassic Park** (1993), **Missão impossível** (1996), **Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal** (2008) e **A Múmia** (2017), entre outros grandes sucessos.

## Leitura 1

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP47, EF69LP52, EF69LP53 e EF89LP34.

### Orientações didáticas

Recomendamos a leitura silenciosa do texto para que os estudantes acessem seu repertório de recursos e imagens cinematográficas. Mesmo aqueles que não têm oportunidade de frequentar salas de cinema poderão contar com o repertório construído ao assistir a filmes na TV.

Antes de solicitar as respostas das questões, pergunte aos estudantes que nunca tinham lido um roteiro se imaginavam que seria organizado desse modo e que conteria essas informações. Caso tenham assistido ao filme, pergunte-lhes se tinham lembrança dessa cena ou dos personagens. Caso contrário, questione se conseguiram imaginar a ação acontecendo.

GUIA – Não. Há dez. Não há?

*Enquanto ele e os outros voltam sua atenção para o tanque e começam a contar as aranhas, voltamo-nos para o teto.*

ACIMA, NA CÚPULA DO PRÉDIO.

*Há uma saída de ar que leva para fora da área selada do laboratório chegando à parte interna da cúpula do prédio. A saída de ar tem um espaço entre as suas barras do tamanho exato para uma aranha rastejar.*

*Bem ao lado da saída de ar há uma teia de aranha [...]. A aranha mutante está em movimento, rastejando através de sua teia em direção a uma mosca que foi pega na borda.*

*A aranha segue seu caminho firmemente através de sua teia. Então, com um movimento tão rápido que quase não se vê, ataca. A besta peluda envolve, consome e devora a mosca.*

ABAIXO.

*O grupo de estudantes desistiu do mistério da aranha desaparecida e está seguindo o guia, que está se encaminhando para a próxima parte do laboratório. M. J. permanece por um momento sozinha, e Peter engole em seco. Ele pode nunca ter outra chance como esta.*

PETER – Posso tirar sua foto? Eu preciso de uma onde apareça um estudante.

*Ela esconde um sorriso. Ela adora a câmera.*

PETER – Bem aí, assim está bom.

*Ele levanta a câmera enquanto ela faz uma pose na frente do vidro. Acima dele, uma fina linha vertical de teia de aranha brilha na luz. No final, a aranha balança, caindo de sua teia, deslizando para o chão. Sem se dar conta do perigo, Peter continua tirando fotos.*

PETER – Você é fotogênica.

M. J. – É o que meu agente me diz.

*Esta garota é demais para ele.*

*Acima, a aranha continua a descer, em linha reta em direção à mão direita de Peter, que ele está usando para disparar o obturador da máquina e rodar o filme. Peter tira outra foto. A aranha aproxima-se, chegando ao ponto entre o polegar e o indicador de Peter. Ela pousa com suas pernas peludas na carne rosa de Peter e...*

PETER – Ai!!!

*Ele sacode a mão, com força, para se livrar da aranha. A aranha voa longe e aterriza no chão.*



Reprodução do cartaz do filme **Homem-Aranha**, 2002.

*Do outro lado da sala, Flash chama M. J.*

M. J. – Eu tenho que ir.

*Ela se apressa, lançando um olhar um pouco preocupado sobre o ombro.*

M. J. – Você está bem?

*Mas ela não fica para saber a resposta.*

*Peter olha para sua mão. Existem duas pequenas marcas vermelhas onde a aranha cravou suas presas em sua pele. Peter se curva, olha para a aranha no chão.*

*Está morta.*

*Nas gigantescas telas de exibição do microscópio eletrônico, cadeias de DNA rodopiam, combinam-se, separam-se e recombinam-se.*

CORTE PARA:

EXT. INSTITUTO DE PESQUISA GENÉTICA – NOITE

*Já anoiteceu, e a cidade parece bem diferente, mais sinistra, sirenes soam nas proximidades. O grupo de alunos sai do prédio da Colúmbia e corre escada abaixo em direção ao ônibus que já os esperava.*

*Peter se move com dificuldade indo atrás do grupo. Ele tropeça e coloca uma mão em sua cabeça, sentindo-se estranho.*

INT. ÔNIBUS – NOITE

*O ônibus vai atravessando a cidade. No banco de trás, M. J. e Flash estão se abraçando. Algumas fileiras barulhentas à frente, Peter está sozinho, coberto de suor e pálido como um fantasma.*

*Esfregando a mão, ele percebe que o lugar onde a aranha o picou ficou vermelho e manchado. Ele toca suavemente os pulsos – eles parecem causar-lhe grande dor. Caramba! O que será que aconteceu?*

KOEPP, David. Spider-man. **Daily Script**. [S. l.], [ca. 2000]. Tradução Kurt Stuermer. Disponível em: [www.dailyscript.com/scripts/spider\\_man\\_koepp.html](http://www.dailyscript.com/scripts/spider_man_koepp.html). Acesso em: 26 abr. 2022.



Boneco de cera representando o Homem-Aranha no Museu Madame Tussauds, em Bangkok, na Tailândia. Foto de 2015.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Desafio da linguagem** – Reserve alguns momentos da aula para os estudantes ensaiarem a leitura. Depois, organize encontros de três ou quatro grupos, em diferentes lugares da escola, para que possam apresentar suas leituras, ouvir as dos colegas e fazer comentários sobre as produções. Caso a turma seja pequena, todos os grupos podem se apresentar para o conjunto de estudantes.

**Como funciona um roteiro de cinema?** – Sugerimos que as atividades sejam realizadas em duplas para que os estudantes possam compartilhar observações.

1a. Peter gosta de fotografar.

1b. Aparentemente, Peter é apaixonado por M. J. (Mary Jane), sem ser correspondido.

### DESVENDANDO O TEXTO

- O trecho que você leu, com cenas do início do filme **Homem-Aranha**, é fundamental para a caracterização do personagem principal.
  - Segundo esse trecho, qual é o *hobby* de Peter Parker?
  - O que sabemos sobre os sentimentos dele?
- Releia as duas primeiras falas do guia.
  - Qual é o assunto desenvolvido? 2a. O guia fala das características das aranhas.
  - Como essas falas ajudam a caracterizar o guia como um especialista no assunto?
  - Qual é a relevância dessas falas para a narrativa, considerando que, adiante, Peter se transformará no Homem-Aranha?
- Peter observa que não há dez aranhas no tanque, contrariando o que o guia do instituto havia dito.
  - Qual é a relevância desse dado para a narrativa?
  - Explique por que a terceira fala do guia é fundamental para a coerência da história.

### Desafio da linguagem

Você vai preparar uma leitura dramática do roteiro. A atividade será feita em trios.

- Cada integrante do grupo será responsável por ler as falas de um dos personagens.
- As rubricas não devem ser lidas, mas precisam ser levadas em conta no momento da leitura.
- Definam o melhor jeito de ler o texto, refletindo sobre o ritmo das falas, a entonação, o tom de voz e as eventuais pausas.
- Acompanhem a leitura com gestos e expressões faciais que contribuam para a construção do sentido do texto.

### COMO FUNCIONA UM ROTEIRO DE CINEMA?

Refleta um pouco mais sobre o roteiro do filme **Homem-Aranha**, observando as características do gênero.

- Releia o primeiro cabeçalho de cena.

INT. INSTITUTO DE PESQUISA GENÉTICA DE COLUMBIA  
– DIA

- Qual é a diferença entre as anotações “INT.” e “EXT.” presentes no roteiro? O que elas informam sobre as filmagens?

50

2c. As falas mostram que as aranhas são vorazes, fortes e ágeis, informações que contribuem para a compreensão dos poderes que Peter adquirirá.

3a. A aranha desaparecida é justamente a que picará Peter e provocará a transformação dele.

3b. A terceira fala indica que a aranha desaparecida está sendo utilizada, juntamente com as outras, em experimentos com resultados ainda desconhecidos, mas cujo objetivo é isolar características positivas, potencializando-as e transferindo-as entre os indivíduos. Essa informação justificará os efeitos incríveis da picada recebida por Peter.



### Biblioteca cultural

Dirigido por Sam Raimi, o roteiro escrito por David Koepp para narrar as aventuras do Homem-Aranha foi transformado em filme e protagonizado pelos atores Tobey Maguire e Kirsten Dunst. Pesquise em sites confiáveis de cinema e vídeo e assista ao *trailer* do filme.

- 1b. O local exato em que se passa a ação e o momento (dia ou noite).  
 1c. Há alteração de cena quando ocorre mudança no lugar ou no período em que serão filmadas.  
 b) Que outras informações são apresentadas no cabeçalho?  
 c) Os cabeçalhos separam as cenas. Compare-as para identificar o que determina o início de uma cena nova no trecho lido.

2. Leia a primeira rubrica para observar a descrição do grupo que entra no instituto. Imagine o trabalho de quem escolhe o elenco e o figurino. A descrição feita pelo roteirista determina exatamente como devem ser os personagens ou dá liberdade para o trabalho desses profissionais? Explique sua resposta.  
 3. Leia uma das rubricas do roteiro do filme.

*Peter, que leva uma câmera de 35 mm no pescoço, não tira os olhos de M. J. [Mary Jane]. Ela está com Flash Thompson novamente, que mantém seu braço possessivamente pendurado sobre o ombro da moça. Peter faz uma careta, afasta-se e volta para a visitação. Dói olhar.*

- a) O que permite ao público perceber que Peter é apaixonado por M. J.?  
 b) Que ação é usada para indicar o tipo de relação existente entre Thompson e M. J.?  
 c) Nos filmes, o que permite aos espectadores chegar às conclusões necessárias para a compreensão da história?  
 4. Volte à parte em que Peter diz que há nove em vez de dez aranhas.  
 a) A rubrica termina com “voltamos para o teto”. Que recurso típico dos filmes levará os espectadores a observar o teto e não mais os estudantes? Explique sua resposta.  
 b) Com qual objetivo esse recurso é usado?  
 5. Leia este trecho.

*Nas gigantescas telas de exibição do microscópio eletrônico, cadeias de DNA rodopiam, combinam-se, separam-se e recombinam-se.*

- a) Que informação o público pode deduzir por meio dessa imagem?  
 b) Que situação vai confirmar essa informação?  
 5a. Peter fica suado, pálido e sente forte dor nos pulsos.

### Da observação para a teoria

O gênero textual **roteiro de cinema** apresenta a descrição do que será visto em um filme, sendo importante para o planejamento de sua produção.

O roteiro apresenta as falas dos personagens e, de maneira breve, descreve ações e indica o espaço (uma rua, uma lanchonete etc.), o tipo de locação (interna ou externa) e o momento em que as cenas acontecem (dia, ao cair da tarde etc.). O roteirista evita o excesso de instruções, já que cabe ao diretor e à equipe técnica definir como as cenas serão filmadas.

5a. Por meio dessa imagem, o público pode deduzir que a picada recebida por Peter Parker está provocando alterações no organismo dele.

### Lembra?

As rubricas são anotações, isoladas das falas, que acrescentam informações necessárias para a orientação das cenas em roteiros de cinema ou televisão, textos teatrais etc.

2. Dá liberdade para o trabalho dos profissionais, porque indica apenas a característica geral, sugerindo que aquele é um grupo de estudantes, mas não informa com precisão as particularidades de cada um.  
 3a. A maneira insistente como ele olha M. J. e as reações dele (fazer careta e afastar-se, indicando sofrimento) ao ver a moça com Flash Thompson.  
 3b. Manter o braço no ombro da jovem de modo possessivo.  
 3c. As ações e as falas, que vão revelando as informações.

### Investigue

O animador brasileiro Leo Santos, que ajudou a dar vida a personagens de vários filmes, entre eles o famoso **Divertida Mente** (2015), trabalha na produtora de animações Pixar. Você sabia que existem profissionais brasileiros que trabalham nas maiores produtoras de cinema do mundo? Pesquise sobre eles, descobrindo quem são, o que fazem e em que produções trabalharam.

51

## Orientações didáticas

**Questão 3c** – Após a correção do item, comente que, em geral, no cinema, assim como no teatro, a história é apresentada por meio de ações e de falas que acontecem diante dos olhos do público. Cabe ao espectador reunir as informações e chegar às conclusões.

**Questão 5b** – É possível que os estudantes antecipem que o personagem terá a capacidade de lançar teias por meio dos pulsos.

**Investigue** – A atividade pode ser realizada em grupos. Primeiramente, levante os conhecimentos dos estudantes sobre brasileiros que trabalham com cinema no exterior. Caso conheçam alguns desses profissionais, podem antecipar informações sobre eles. Caso não conheçam, oriente a pesquisa. Peça que escrevam palavras-chave que podem direcioná-los a links com informações úteis, tais como “brasileiros nos estúdios de cinema dos Estados Unidos”.

Alguns animadores contratados pelo estúdio de animação Pixar são: Guilherme Jacinto (trabalhou nos filmes **Up** e **Toy Story 3**), Nancy Kato (contribuiu com a animação **Up**, **Valente** e **Dois irmãos**), Claudio de Oliveira (animou **Carros 3**). Há brasileiros também nos estúdios da Disney; alguns deles ajudaram a animar **Moana**: Eric Araújo (animador de efeitos), Ivan Oviedo e Vitor Vilela (animadores), Victor Hugo Queiroz, Natalia Freitas e Pedro Conti (desenvolvimento de *look*) e Renato dos Anjos (supervisor de animação).

Também há diretores de cinema do Brasil dirigindo filmes nos Estados Unidos, como Fernando Coimbra e Afonso Payart.

Após a pesquisa inicial para identificar os profissionais, sugerimos que cada grupo fique responsável por procurar informações sobre um profissional.

Reserve um momento da aula para que cada grupo apresente aos demais o resultado da pesquisa. Incentive o uso de recursos visuais, como a imagem do artista pesquisado e dos filmes em que trabalhou.

**Da observação para a teoria** – Após finalizar a correção das atividades, se possível, mostre o trecho do filme que corresponde ao roteiro apresentado, para que os estudantes notem que este serve como base sobre a qual, sem o compromisso de fidelidade, o filme será produzido. Eles podem indicar as várias diferenças, inclusive a introdução de personagens que não foram citados, e observar aspectos técnicos, como a mudança da câmera para focalização da aranha na cúpula. Trata-se de um exercício simples, mas que contribui para a formação de critérios que podem favorecer a fruição de filmes. O trecho estende-se de 5 min 20 s a 8 min 57 s.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 3 e 6.

CEL: 1, 2 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF69LP54 e EF89LP34.

### Orientações didáticas

Sugerimos novamente a leitura silenciosa do roteiro de cinema.

A classificação indicativa do filme é 14 anos. Optamos pelo estudo desse roteiro pelas características de sua composição, em especial pelos recursos de filmagem sugeridos, que estimulam os estudantes a imaginar as cenas sem ter com elas a mesma familiaridade que têm com filmes de super-heróis, que se valem, em geral, de recursos recorrentes. Os trechos escolhidos para trabalho não contêm elementos não indicados para a faixa etária.

## Leitura 2 ROTEIRO DE CINEMA

Leia, a seguir, parte do roteiro de **O contador de histórias**, um filme brasileiro lançado em 2009 que conta a vida de Roberto Carlos Ramos. Quando criança, Roberto Carlos viveu nas ruas. Aos 14 anos, foi adotado por uma pedagoga francesa, estudou e formou-se em Pedagogia. Hoje, é autor de livros infantis e considerado um dos melhores contadores de histórias do mundo.

### O contador de histórias

1 – FERROVIA – EXT. NOITE

*Roberto Carlos, um menino de rua, negro, com cerca de 13 anos, vem andando pelo meio dos trilhos. Ele tem vários machucados espalhados pelo corpo. Manchas de sangue tingem sua roupa, que está em farrapos. Ele parece estar vindo de uma briga, de uma guerra.*

2 – FERROVIA – EXT. NOITE

*Um trem avança pela linha férrea.*

3 – FERROVIA – EXT. NOITE

*Roberto Carlos deita-se entre os trilhos.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Naquele dia eu decidi morrer.

4 – FERROVIA – EXT. NOITE

*Montagem paralela. O trem avança e Roberto Carlos espera a morte. O trem parece estar cada vez mais perto e mais rápido. O atropelamento parece certo. Antes do atropelamento, corte seco para os letreiros.*

5 – LETREIROS

6 – RUA DE FAVELA – EXT. DIA

*Cena 1: Uma pipa voa sobre uma favela. A cena tem uma direção de arte levemente mágica.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Quando eu era pequeno, a coisa que eu mais gostava era de empinar pipa.

*Cena 2: A pipa se prende no fio. Roberto tem uma reação de prazer. Na sequência mais duas pipas diferentes se prendem.*

*Cena 3: Plano geral da favela com várias pipas presas nos postes.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Eu achava que um dia as minhas pipas iam fazer a minha rua voar.

*Cena 4: Imagem de um balconista de bar em amarelo, depois azul, depois vermelho. Revelamos que era uma **subjativa** de Roberto Carlos olhando através das garrafas com líquido colorido em cima do balcão do bar formando um arco-íris.*

52

### De quem é o texto?



FÁBIO GUINALZI/FOTOMENA

Luiz Villaça em foto de 2013.

O cineasta paulista **Luiz Villaça** (1965-) já realizou diversas produções para cinema, teatro, televisão e publicidade e é considerado um diretor e roteirista bastante versátil. O roteiro de **O contador de histórias** foi escrito em parceria com os amigos e também roteiristas Mauricio Arruda (1964-), José Roberto Torero (1963-) e Mariana Veríssimo (1967-), e o filme é uma produção da escritora e atriz Denise Fraga (1964-).

**Subjativa:** redução de "câmera subjetiva", que se refere à apresentação da cena do ponto de vista ou olhar de um personagem.

ROBERTO CARLOS (OFF) – Outra coisa que eu gostava era ir conversar com o seu Jorge. Eu tinha superpoderes pra fazer ele mudar de cor a toda hora.

*Cena 5: Vemos uma mulher com pernas longuíssimas (pernas de pau disfarçadas) que sacode aquele chocalho de quem vende biju.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – O seu Jorge era casado com a Wilma, uma gigante que vendia biju.

*Cena 6: Um homem cheio de facas em volta do corpo, quase como uma armadura, amola uma faca, fazendo sair faíscas.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Eu não tinha medo dela, mas tinha do seu Artur. Ele usava armadura e andava numa bicicleta que cuspiam fogo.

*Cena 7: Um sujeito, com uma aura atrás da cabeça, prega em sua janela com uma bíblia na mão.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Mais estranho que ele, só o seu Batista, que era meio santo e passava o dia inteiro falando que o mundo ia acabar: “Então levaram algumas crianças até Jesus para que ele as tocasse. Os discípulos tentaram afastá-las, mas Jesus disse: Deixai vir a mim as criancinhas e não as impeçais, porque o Reino de Deus é daqueles que se parecem com elas. Em verdade vos declaro: quem não receber o Reino de Deus como uma criança, nele não entrará”.

#### 7 – RUA DA FAVELA – EXT. DIA

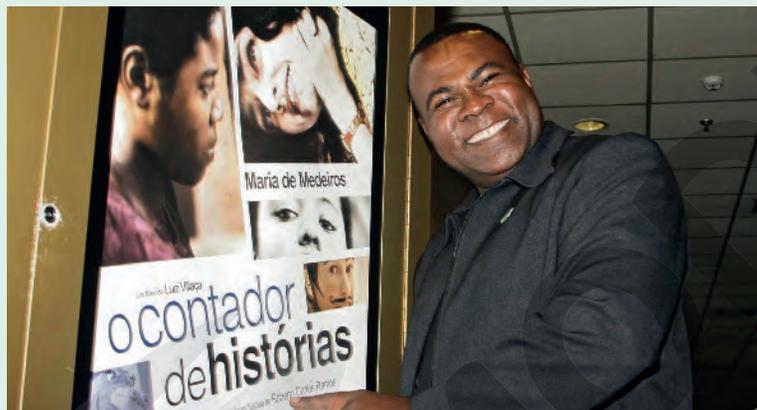
*Cena 1: A mãe de Roberto Carlos prende nuvens num varal.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – A minha mãe era lavadeira. Ela deixava as roupas tão brancas que parecia que colocava nuvens no varal...

*Cena 2: Gotas caem sobre Roberto Carlos, que está sem camisa e olha para cima.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Minha mãe era tão poderosa que até fazia chover.

*A câmera abre e percebemos que a mãe de Roberto está lhe dando um banho com uma canequinha furada.*



Roberto Carlos posa ao lado do cartaz do filme **O contador de histórias**, direção de Luiz Villalva. Brasil, 2009.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Comente com os estudantes que muitas produções cinematográficas brasileiras alcançaram grande sucesso, como o filme **Minha mãe é uma peça 3** (2019), dirigido por Susana Garcia, e o premiado **Que horas ela volta?** (2015), dirigido por Anna Muylaert. Explique que é importante valorizar produções nacionais, pois elas ajudam a compreender a história e as particularidades do país, além de contribuir para a identidade dos brasileiros.

*Cena 3: A família está em frente de casa, como que posando para uma foto. Uma escadinha de meninos vai da esquerda para a direita, do mais alto até o mais baixo, que é Roberto. Ao lado dele está sua mãe. Ele segura uma pipa.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Eu vivia com ela e com os meus nove irmãos. Eu era o menor de todos, o caçula.

8 – RUA DA FAVELA – EXT. DIA

*Plano da casa de Roberto, destacando o teto. Podemos ter uma grua que começa mostrando o teto e desce para mostrar...*

ROBERTO CARLOS (OFF) – A gente morava numa casa com teto de zinco.

*... a mãe entrando na casa e segurando uma galinha viva. Ela desaparece. A câmera procura uma janela, onde a mãe entra...*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Ele deixava a nossa casa tão quente, mas tão quente, que se alguém entrasse com uma galinha viva...

*... com a galinha já assada, numa bandeja.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – ... num instante ela ficava assada.

9 – CASA DE ROBERTO CARLOS – INT. DIA

*Na sequência da cena anterior, Roberto e os irmãos estão diante de uma mesa farta.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Domingo era dia de frango. Mas um dia o frango sumiu.

*Os itens vão desaparecendo à medida que ele fala.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Depois foi a laranja, que a gente comia de sobremesa, depois foi o feijão e depois foi o arroz.

*Sobra apenas canjiquinha sobre a mesa. A mãe serve canjiquinha para Roberto três vezes, cada uma usando uma roupa diferente.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Só sobrou a canjiquinha. Era canjiquinha de manhã, de tarde e de noite. E cada vez ela ficava mais rala.

*Roberto lança um olhar desanimado para o seu prato.*

10 – CASA DO MERCEEIRO – EXT. DIA

*Roberto Carlos está sentado no degrau de uma escada de alvenaria. Dali do alto ele observa o quintal, onde pessoas da favela – sua mãe, inclusive – se acotovela diante da janela para assistir à televisão em preto e branco. Eles veem um programa do Silvio Santos.*

ROBERTO CARLOS (OFF) – Mesmo sem frango, eu gostava do domingo porque era quando a gente via televisão na casa do seu José. Era a única televisão da favela toda.

ARRUDA, Maurício; TORERO, José Roberto; VERÍSSIMO, Mariana; VILLAÇA, Luiz. **O contador de histórias**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 17-23. (Coleção Aplauso. Série Cinema Brasil). Disponível em: <https://aplauso.imprensaoficial.com.br/edicoes/12.0.813.626/12.0.813.626.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

54

**Grua:** guindaste que, controlado pelo operador de câmera e pelo diretor da produção audiovisual, é capaz de se movimentar em todas as direções.

**Zinco:** metal cujas chapas são usadas como teto, geralmente em moradias populares.

### Fala aí!

O cinema brasileiro conta com produções de diversos gêneros: comédias, dramas, documentários etc. Que filmes nacionais você já viu? Você gostou das produções a que assistiu ou acha que são inferiores às estrangeiras? Explique.

**Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**



Roberto Carlos Ramos contendo histórias, em foto de 2009.

1. Os três trechos contêm ações externas, filmadas em uma ferrovia, à noite. O que leva à mudança é o foco, ora no menino, ora no trem.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Releia os segmentos introduzidos com os números 1, 2 e 3. O que determina a mudança de uma parte para outra?
2. Reflita sobre os segmentos introduzidos pelos números de 1 a 5.
  - a) Na sua opinião, qual é o efeito dessas ações sobre o espectador?
  - b) Compare o personagem, as situações e as cores apresentadas no bloco que antecede os letreiros com os que aparecem no bloco seguinte.
3. Esse filme conta com um narrador, que fala em algumas cenas.
  - a) Qual rubrica indica que ele está falando enquanto as imagens são apresentadas? **3a. A rubrica "(OFF)".**
  - b) Relacione a opção pela presença de um narrador ao tema do filme.
  - c) Como você imagina a voz do narrador: trata-se de uma criança ou de um adulto? Por quê?
4. Em alguns momentos, a câmera mostra um plano geral, com todo o ambiente; em outros, apresenta um espaço menor, focando apenas o personagem ou um detalhe. Observe esses recursos no seguinte trecho.

*Cena 2: A pipa se prende no fio. Roberto tem uma reação de prazer. Na sequência mais duas pipas diferentes se prendem.*

*Cena 3: Plano geral da favela com várias pipas presas nos postes.*



- a) Descreva o movimento da câmera nas cenas.
- b) Explique o que a imagem da "Cena 3" indica sobre o personagem que está sendo apresentado.

2a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes digam que as ações provocam curiosidade tanto em relação ao passado, já que o personagem está machucado, quanto ao futuro, já que o atropelamento é uma possibilidade e os letreiros indicados pelo número "5" interrompem a narrativa antes de o público saber o que acontecerá.

2b. O bloco que antecede os letreiros é marcado por tons escuros (noite) e por uma situação dramática, tensa, vivida por um adolescente; o bloco seguinte é claro e se inicia pela narrativa leve e bem-humorada de uma criança.

3b. O tema do filme é a vida de um contador de histórias, o que pode explicar a opção por um narrador relatando os fatos.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam a figura do adulto, observando a expressão *Naquele dia*, que marca distanciamento no tempo, e a oração *Quando eu era pequeno*.

4a. Inicialmente, a câmera mostra um plano mais fechado, alternando da pipa que se prende no fio para o personagem e, em seguida, para mais pipas. Na cena seguinte, há um plano bem aberto, que abrange todo o ambiente.

4b. A imagem reforça a ideia de que empinar pipas é uma prática do menino.

FOTO MONTAGEM: MARCEL LISBO/ARQUIVO DA EDITORA.  
FOTOS: ADILDOUSHUTTERSTOCK; PHOTO MELON/  
SHUTTERSTOCK; ALEXANDRE NOTENBERG/SHUTTERSTOCK

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto** – Sugermos que as atividades sejam realizadas em trios para que os estudantes possam compartilhar suas observações. No entanto, o registro no caderno deve ser individual.

**Questão 2a** – Ajude os estudantes a entender que a questão prevê uma generalização: não é a percepção pessoal da cena que deve ser exposta.

5. Leia novamente o seguinte trecho.

ROBERTO CARLOS (*OFF*) – Minha mãe era tão poderosa que até fazia chover.

*A câmera abre e percebemos que a mãe de Roberto está lhe dando um banho com uma canequinha furada.*

- Compare o conteúdo da fala do narrador com o conteúdo das imagens indicadas no roteiro. Qual diferença se nota?
- Essa diferença evidencia uma característica marcante de Roberto Carlos. Identifique-a.
- Relacione essa característica com a profissão do personagem.

6. Releia, agora, este trecho.

ROBERTO CARLOS (*OFF*) – Domingo era dia de frango. Mas um dia o frango sumiu.

*Os itens vão desaparecendo à medida que ele fala.*

ROBERTO CARLOS (*OFF*) – Depois foi a laranja, que a gente comia de sobremesa, depois foi o feijão e depois foi o arroz.

*Sobra apenas canjiquinha sobre a mesa. A mãe serve canjiquinha para Roberto três vezes, cada uma usando uma roupa diferente.*



- Que efeito é produzido por essa forma de mostrar a condição econômica da família?
- Esse efeito reforça a expectativa criada pelas primeiras cenas e contrasta com ela? Por quê?

**Da observação para a teoria**

No **roteiro de cinema**, podem ser indicados alguns direcionamentos de câmera, com a opção por planos gerais ou por planos mais fechados. O *close*, por exemplo, é o plano que mostra apenas um detalhe, como um sorriso. O plano geral, por sua vez, mostra todo o ambiente. Também podem ser incluídas algumas indicações de efeitos sonoros e de detalhes da iluminação ou da atuação.

5a. Há dois mundos sendo apresentados: o real e aquele imaginado pelo menino, que é bem mais interessante.

5b. A imaginação, a criatividade, o olhar poético.

5c. Roberto Carlos é autor e contador de histórias, profissão relacionada à imaginação.

6a. O efeito de humor, de graça.

6b. O efeito contrasta com a situação inicial, em que os problemas do personagem são mostrados de modo tenso, dramático.

**É lógico!**

Para responder à questão **6b**, você observa um padrão nas primeiras cenas para, então, fazer a comparação solicitada. Reconhecer padrões é uma habilidade do pensamento computacional.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### Como são os personagens?

Os personagens são seres ficcionais que aparecem na narrativa. São classificados conforme sua importância no texto e suas características. Estude esse elemento da narrativa realizando as atividades a seguir.

1. Retome o roteiro do filme **Homem-Aranha** (2002).
  - a) As cenas lidas aparecem logo no início do filme. Como o público vai percebendo que Peter Parker é o protagonista?
  - b) A caracterização dos personagens é feita com detalhes que vão aparecendo nas cenas. Com base nas cenas lidas, o que o espectador deduz sobre M. J.? Por quê?
  - c) Leia com atenção o boxe a seguir e responda: o guia do Instituto de Pesquisa deve ser considerado um coadjuvante ou um figurante?
  - d) Alguns vilões da série de filmes protagonizados pelo Homem-Aranha são o Duende Verde, o Dr. Octopus e o Abutre. Independentemente das características específicas de cada vilão, todos têm comportamento semelhante em relação ao super-herói. Qual? Mencione algumas ações típicas dos vilões nesse tipo de ficção cinematográfica.
  - e) Considerando as informações do boxe a seguir, é correto concluir que o Duende Verde poderia ser o protagonista de uma história e o Homem-Aranha seu antagonista? Por quê?

#### Tipos de personagem conforme a importância

**Protagonista:** personagem central da história, em torno do qual a narrativa se desenvolve.

**Antagonista:** personagem que cria obstáculos para o protagonista. Pode ser uma pessoa, um animal, um objeto ou uma situação (por exemplo, uma tempestade que coloca o protagonista em risco).

**Coadjuvante:** personagem secundário a quem parte da história se refere. Ele ajuda a narrativa a se desenvolver.

**Figurante:** personagem que não interfere na trama principal; ele contribui para a contextualização da narrativa e compõe a sociedade que cerca o protagonista.

2. Leia, agora, o trecho de uma resenha da obra **O velho e o mar**, do escritor estadunidense Ernest Hemingway.

#### O homem e o espadarte

Publicado em 1952, **O velho e o mar** tem como protagonista Santiago, um velho e humilde pescador cubano que está há 84 dias sem conseguir pegar um peixe sequer. Se não bastasse a falta de dinheiro causada por esse “jejum”, Santiago ainda perdeu seu ajudante e único amigo, o garoto Manolin. Seu pai, acreditando que a sorte tinha abandonado o velho, proibira o filho de ir pescar com ele.

1a. As cenas individualizam o personagem dentro do grupo de estudantes, pois mostram o sentimento dele por M. J. e a reação pessoal às explicações do guia, além de narrar suas ações quando o grupo se afasta.

1b. O público deduz que se trata de uma jovem vaidosa, como sugere seu prazer em ser fotografada, mas também sensível, como indica sua preocupação em saber se Peter está bem, quando está saindo da sala.

1c. O guia é um figurante, já que sua participação é necessária apenas para contextualizar a narrativa. Ele não interfere significativamente na trajetória do protagonista.

1d. O vilão, em geral, deseja eliminar o super-herói, já que ele o impede de realizar seus desejos. Assim, o vilão acaba criando situações que colocam em risco as pessoas que o herói ama e a humanidade, exigindo que ele aja para salvá-las.

1e. Sim. Em uma história, a qualidade moral de um personagem não é levada em consideração na classificação como protagonista ou antagonista. O que importa é o papel que ele representa na trama. Se a história se desenvolvesse ao redor do Duende Verde e de suas ações, ele seria o protagonista e caberia ao Homem-Aranha o papel de antagonista.

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP17, EF69LP47 e EF89LP16.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com termos usados para classificação de personagens conforme dois critérios: importância e características.

### Atividade complementar

Sugerimos que apresente aos estudantes o curta de animação **Piper: descobrindo o mundo** (2016), de Alan Barillaro, e veja se eles identificam a função dos personagens. Piper: protagonista; mãe: coadjuvante; desafios do mundo (mar, por exemplo): antagonista; pássaros e caramujos: figurantes. Você pode fazer a mesma atividade com o trailer do filme **Victoria e Abdul** (2017), do diretor Stephen Frears, ou com a animação brasileira **H2Obby** (2016), de Flávia Trevisan. Nos três casos, vale a pena refletir sobre a mensagem das produções: a primeira e a terceira falam sobre o enfrentamento de desafios, e a segunda, sobre uma inesperada amizade que se contrapõe ao preconceito e tem base na história real da rainha Vitória, na Inglaterra.

## Orientações didáticas

**Questão 3b** – Peça a vários estudantes que apresentem sua opinião e a justifiquem. Provavelmente indicarão que a história não é previsível, já que o início do roteiro não esclarece o que aconteceu com o menino, que tivera uma infância feliz, mas, naquele momento inicial, estava machucado e desejava morrer; também não se confirma se ele foi ou não atropelado (pode-se imaginar uma história sendo contada por alguém já falecido, como aparece em alguns roteiros). Essa reflexão é importante para as considerações sobre tipos de personagens.

**Tipos de personagem conforme as características** – Confirme se os estudantes entenderam que Roberto Carlos é um personagem redondo.

No 85º dia, Santiago decide explorar uma área bem mais distante no mar, e sua tática dá certo: um imenso espadarte (espécie parecida com um peixe-espada) fica preso ao seu anzol. Mas o animal é tão persistente quanto o velho, e ambos entram numa luta pela sobrevivência que dura longos três dias.

Basicamente, é isso. Mas **O velho e o mar** está longe de ser só isso.

### Uma história inspiradora

Santiago, mesmo velho, fraco e desacreditado, tem um espírito indestrutível. Suas mãos podem ganhar novas cicatrizes e seu corpo pode fraquejar devido à fome, mas existe algo dentro dele que não permite que ele esmoreça. O pescador sabe que precisa manter o ânimo e a coragem para enfrentar seus poderosos adversários: o peixe gigantesco, o sol, o mar.

FURLAN, Lucas. Resenha: O velho e o mar, de Ernest Hemingway. **Blog Valeu, Gutenberg!** [S. l.], 30 jun. 2017. Disponível em: <https://valeugutenberg.com/2017/06/30/resenha-o-velho-e-o-mar/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- a) Explique por que a resenha de uma obra literária é diferente de um resumo no que diz respeito às informações oferecidas.
  - b) De que forma o trecho “Basicamente, é isso. Mas **O velho e o mar** está longe de ser só isso.” revela uma avaliação positiva da obra?
  - c) As informações do primeiro parágrafo revelam que, no início da narrativa, o antagonista de Santiago não é um ser. Qual seria esse antagonista? Explique sua resposta.
  - d) O que dá ao espadarte a condição de antagonista a partir de certo ponto da narrativa?
  - e) Apesar de não ir para o mar com Santiago, Manolin o auxilia nos preparativos da pesca e despede-se mostrando sua confiança no sucesso do amigo. Com base nessas informações, como esse personagem se classifica quanto à sua importância? Por quê?
- 3.** Retome, agora, o roteiro de **O contador de histórias** (2009).
- a) Releia os segmentos introduzidos pelos números 1, 2 e 3. A situação descrita nesse trecho, vivida pelo protagonista quando tinha 13 anos, parece ser o resultado do que ele conta sobre a infância? Justifique sua resposta.
  - b) Considerando a parte do roteiro lida, você acha a história de Roberto Carlos previsível? Por quê? **3b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

### Tipos de personagem conforme as características

**Personagem redondo:** é um personagem complexo, marcado por várias características, podendo, até mesmo, ter pensamentos contraditórios. As ações dele não são previsíveis.

**Personagem plano:** é um personagem mais simples, construído em torno de poucas características e cujas ações e pensamentos são previsíveis.

### Sabia?

Muitas resenhas avisam quando o texto tem *spoilers*, isto é, quando traz revelações sobre o texto, filme, série etc., para não estragar a surpresa do leitor.

2a. O resumo apresenta, de maneira sintética, os principais fatos da narrativa, enquanto a resenha evita antecipar determinadas informações, como o desfecho, e concentra-se em apresentar argumentos que justificam por que a obra deve ou não ser conhecida pelo leitor.

2b. O trecho sugere que o enredo de **O velho e o mar** é constituído por poucos acontecimentos, mas que essa condição não resulta em um efeito fraco; pelo contrário, o sentido da obra ultrapassa aquilo que ela efetivamente conta.

2c. O insucesso na pesca por um longo período, o que cria obstáculos como a fome e a impossibilidade de contar com seu ajudante. Também é possível aceitar a identificação da natureza como antagonista, já que são suas condições que impedem o sucesso.

2d. O fato de entrar em uma luta difícil e longa com o protagonista, representando o obstáculo que o impede de alcançar seus objetivos.

2e. Trata-se de um coadjuvante; a história não está centrada nele, mas sua ação contribui para o desenrolar da trama principal.

3a. Sim. Embora conte passagens felizes da infância dele, o protagonista também relata que a comida estava sendo reduzida, o que indica dificuldades financeiras graves, que podem ter causado problemas posteriores e o desejo de morte.

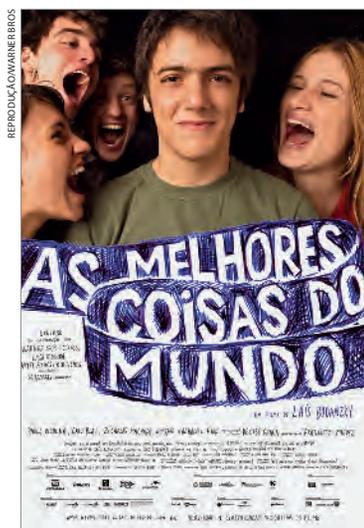
## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Figuras de linguagem II

Você já aprendeu que as figuras de linguagem contribuem para um uso criativo da língua, pois propiciam o surgimento de novos significados e novas relações entre as palavras. Nesta seção, você vai ampliar esse conhecimento.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Observe este cartaz do filme **As melhores coisas do mundo** (2010), da cineasta Laís Bodanzky. O filme conta a história de Mano (apelido de Hermano), jovem de 15 anos que precisa enfrentar conflitos familiares e problemas com os amigos e os amores, próprios da idade.



Reprodução do cartaz do filme **As melhores coisas do mundo**, 2010.

1. De que modo o cartaz do filme destaca o protagonista?
2. Qual sentimento é sugerido pela expressão dos personagens? Por quê?
3. Releia o título. Com o que você relaciona a expressão *as melhores coisas do mundo* nesse contexto?

A expressão *as melhores coisas do mundo* sugere exagero e é usada para exprimir um ponto de vista subjetivo, isto é, uma visão particular. Para construir essa ideia, empregou-se uma figura de linguagem, a hipérbole.

Como você já sabe, as figuras de linguagem tornam o texto mais expressivo e particularizam o estilo de quem o produziu. Elas contribuem para que possamos dar forma ao nosso pensamento.

No Capítulo 1, você já estudou algumas figuras de linguagem. Conheça, na próxima página, mais algumas delas.

1. Mano aparece no centro de um grupo de jovens que parecem gritar para ele.
2. Os personagens parecem estar felizes, se divertindo, como sugere a expressão sorridente de todos.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem a expressão aos amigos ou às situações vividas junto com eles.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 6, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP47, EF69LP48, EF69LP54, EF89LP36 e EF89LP37.

### Tópico trabalhado na parte de linguagem deste capítulo

- Figuras de linguagem (personificação/prosopopeia, hipérbole, eufemismo, antítese, ironia).

### Orientações didáticas

A seção dá continuidade à abordagem das figuras de linguagem realizada na seção **Falando sobre a nossa língua** do Capítulo 1. Os estudantes encontrarão, após a atividade inicial, a exposição teórica das figuras de linguagem personificação ou prosopopeia, hipérbole, eufemismo, antítese e ironia acompanhada de exemplos ilustrados. Sugerimos que os estudantes leiam, individualmente, a página para compreender os conceitos apresentados. Solicite, depois, novos exemplos de cada figura de linguagem para verificar a compreensão.

# FIGURAS DE LINGUAGEM



## HIPÉRBOLE

A figura de linguagem **hipérbole** é caracterizada pela expressão exagerada de uma ideia para enfatizá-la.

"ESTOU MORRENDO DE SEDE."

## EUFEMISMO

**Eufemismo** é a figura de linguagem caracterizada pela troca de palavras ou expressões consideradas desagradáveis ou fortes por formulações que suavizam o sentido, diminuindo seu impacto.

"SEU GATINHO ESTÁ AGORA NO CÉU."



## ANTÍTESE

A **antítese** é a figura de linguagem caracterizada pelo emprego de palavras ou expressões que traduzem sentidos contrários, contrastantes.

"O NOVO PRÉDIO ERA FEIO PARA ALGUNS; BONITO PARA OUTROS."

ACORDÁVAMOS ANTES DE O SOL NASCER...



## PERSONIFICAÇÃO OU PROSOPOPEIA

A **personificação** ou **prosopopeia** é a atribuição de características humanas a objetos inanimados ou irracionais.

"O RETRATO ME CONTAVA SOBRE A VIDA NAQUELA FAZENDA."

## IRONIA

A **ironia** é a expressão de um significado contrário ao que se pretende exprimir, o qual só pode ser identificado em um contexto específico.

"EU REALMENTE APRECIO O ATENDIMENTO NESTE LUGAR!"



## INVESTIGANDO MAIS

1. Leia um fragmento de diálogo do filme **Coração de tinta: o livro mágico** (2008), dirigido por Iain Softley. Mo Folchart tem a habilidade mágica de dar vida a personagens quando lê um livro em voz alta, mas, involuntariamente, provocou o aprisionamento de sua esposa em um deles e vai colocar em risco a própria filha, Meggie. No fragmento, eles acabam de chegar a uma nova cidade.

**Meggie Folchart:** A Livraria Antiquário Alpina deve estar no fim dessa rua, do lado direito da praça.

**Mo Folchart:** Legal.

**Meggie:** Por que todas as livrarias que vamos têm mil anos de idade?

**Mo:** [risos]

**Meggie:** Por que não vamos a uma daquelas que vendem chocolate quente e que são bem modernas?

**Mo:** O que um encadernador como eu ia fazer numa livraria moderna? Amo livros velhos. As páginas manchadas, acabamento em couro...

**Meggie:** Manchadas, acabamento em couro...

**Mo:** Esse lugar é a minha cara.

**Meggie:** Talvez encontre ele aqui.

**Mo:** O quê?

**Meggie:** O livro que vive procurando.

**Mo:** Não tô procurando nada em particular.

**Meggie:** Acha que eu não notei? Nunca sai de uma livraria sem verificar cada canto, de cada prateleira.

**Mo:** E você não?

**Meggie:** Não. E sempre sai desapontado. E às vezes seus olhos ficam vermelhos.

**Mo:** Porque livros velhos têm poeira.

**Meggie:** Olha! **Harriet, a espia.**

**Mo:** Eu vou entrar. Quer ir comigo?

**Meggie:** Há! **O jardim secreto.**

**Mo:** Ah, então fica aí, tá?



Reprodução de cena do filme **Coração de tinta: o livro mágico**, 2008.

CORAÇÃO de tinta: o livro mágico. Direção: Iain Softley. Reino Unido, Alemanha, EUA: Playarte Pictures, 2008. 1 DVD (106 min), color.

## Orientações didáticas

**Investigando mais** – Sugerimos que as atividades sejam feitas em blocos.

**Questões 1 e 2** – As atividades podem ser feitas individualmente e corrigidas na sequência para que você possa resolver dúvidas antes de os estudantes realizarem as demais questões. Desse modo, evita-se que incorram nos mesmos equívocos ao longo de todo o processo.

**Questão 1** – O livro **Coração de tinta**, da escritora de literatura infantojuvenil Cornelia Funke, em que se baseou o filme, pode ser uma boa indicação de leitura para os estudantes.

## Orientações didáticas

**Questão 1c** – Verifique se os estudantes reconhecem que o diálogo em um filme (ou em uma peça teatral) simula uma conversação; é um texto escrito para ser transformado em comunicação oral e sua formulação não depende de um planejamento rápido como o que ocorre em uma conversa real. Em algumas situações, as marcas de formulação estão presentes, mas foram determinadas pelo roteirista ou diretor ou escolhidas pelo ator para sugerir, por exemplo, dificuldade do personagem em se expressar em um momento específico.

**Questão 1e** – Se julgar conveniente, chame a atenção dos estudantes para o fato de a falante não ter empregado a preposição *a* antes do pronome relativo, como prevê a norma-padrão, o que é verossímil, já que o diálogo ocorre em uma situação que não é formal.

1a. A fala de Meggie sugere que seu pai está à procura de um livro importante, mas ele nega, o que indica que há algo especial, misterioso relacionado às visitas dele a livrarias.

- Explique por que esse fragmento do início do filme contribui para criar expectativas em relação ao enredo.
- Observe novamente a reprodução de uma cena do filme. Como ela e o diálogo contribuem para que as características pessoais dos personagens sejam apresentadas?
- Releia o trecho observando a construção das falas. Quais diferenças existem entre um diálogo real e um apresentado em filme?
- Em certa passagem, a fala de Meggie se sobrepõe à do pai, repetindo-a. O que a repetição sugere?
- Identifique a figura de linguagem presente no trecho “Por que todas as livrarias que vamos têm mil anos de idade?”. Qual é a intenção da menina ao usá-la?
- A mesma falante emprega essa figura de linguagem em outras construções. Cite uma delas.

## 2. Leia a abertura do conto “A alegria”, do escritor mineiro Luiz Ruffato.

Exaustos, os pés magoados galgaram os degraus em ruína. Por detrás da porta entrefechada, antiquíssimos olhos negros espreitavam, arredios. Alcancei o vestibulo, disse: Bom dia. A velha cedeu a passagem e mergulhei num oceano sombrio, onde mantinha-se encarcerado o silêncio. Faixas estreitas de luz rasgavam a escuridão daquela sala que presumia imensa, delineando uma raia onde dançavam delicados vestígios de poeira. Aos poucos, despontaram homens e mulheres e crianças de outras épocas dependurados em molduras nas paredes. Roupas sóbrias, fisionomias severas, como se atormentasse-nos a sucessão das horas. [...]

RUFFATO, Luiz. A alegria. In: RUFFATO, Luiz. **A cidade dorme**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

- Que expressão foi usada para representar o narrador-personagem no primeiro período? O que o leitor deduz sobre ele?
- Identifique a figura de linguagem empregada para realizar essa representação. Explique sua resposta.
- Refleta sobre o efeito de sentido produzido pelo adjetivo destacado em “*antiquíssimos* olhos negros espreitavam” e reescreva o trecho de modo a transformá-lo em uma hipérbole.
- Que figura de linguagem ocorre em “onde dançavam delicados vestígios de poeira”? Explique o efeito expressivo produzido por ela.
- Observe a repetição de *e* em “homens e mulheres e crianças de outras épocas dependurados em molduras nas paredes”. Qual é o efeito expressivo produzido pela repetição nesse trecho?
- Que atmosfera é construída nesse trecho inicial do conto? Explique sua resposta.

2f. Trata-se de uma atmosfera sombria, misteriosa, já que o narrador-personagem entra em uma residência antiga, silenciosa e escura, enfeitada com retratos de pessoas que parecem atormentadas. A mulher idosa e calada que o acompanha reforça essa impressão.

1b. A cena mostra uma feira de livros, e o diálogo marca o interesse de ambos os personagens por eles.

1c. Em um filme, os diálogos são predefinidos pelo roteiro, portanto são simulações de um diálogo espontâneo. Embora os roteiros possam indicar marcas de oralidade a serem empregadas pelos atores, em geral estão livres delas, diferentemente do que ocorre em um diálogo real, em que os falantes são mais espontâneos ao fazer uso da língua.

1d. A repetição sugere que a explicação dada pelo pai é sempre a mesma.

1e. Há uma hipérbole, isto é, a ideia é apresentada de modo exagerado, com o objetivo de ênfase.

1f. “O livro que vive procurando” ou “Nunca sai de uma livraria sem verificar cada canto, de cada prateleira”.

2a. O narrador-personagem é representado pela expressão *pés magoados*, que sugere que ele caminhou muito até chegar ali, informação também oferecida por *exaustos*.

2b. A imagem exemplifica uma metonímia – já que o todo (pessoa) é substituído pela parte (pés).

2c. Sugestão: Os olhos negros mais velhos do mundo espreitavam.

2d. Ocorre uma personificação, que contribui para o efeito visual da cena.

2e. A repetição reforça a ideia de soma e sugere, assim, que há muitos retratos na parede.

## Orientações didáticas

Questões 3 a 5 – As atividades podem ser feitas em grupo para que um estudante auxilie o outro na compreensão dos textos e dos efeitos de sentido promovidos pelas figuras de linguagem.

### 3. Analise este anúncio publicitário.

ALCUMAS PESSOAS COMEM LAGOSTA

OUTRAS NAO TEM NEM ARROZ E FEIJÃO

ENQUANTO ALGUMAS PESSOAS GASTAM FORTUNAS EM PRATOS CARÍSSIMOS, AINDA FALTA COMIDA NA MESA DE MUITA GENTE. PARADOXAL, NÃO?

VOCÊ PODE AJUDAR A MUDAR ESSA REALIDADE SE QUISER.

Ajude a campanha GV SEM FOME.  
37 instituições da cidade serão beneficiadas.  
Posto de recolhimento: Rua Oswaldo Cruz,  
584 (Estádio do Democrata).

ASSOCIAÇÃO  
**GV SEM FOME**

Reprodução do anúncio publicitário da campanha *GV Sem Fome*. Governador Valadares (MG), 2014.

- Qual é o objetivo do anúncio?
  - Observe a imagem e leia os textos verbais em destaque. Com base em que figura de linguagem o anúncio é produzido?
  - Explique como essa figura de linguagem foi trabalhada na composição da imagem.
  - Que expressão foi empregada com o mesmo sentido de *lagosta*?
  - Identifique a figura de linguagem que permitiu a atribuição do sentido de *lagosta* e dessa expressão, considerando o contexto.
  - Que outra expressão do texto do anúncio é formada com base na mesma figura de linguagem?
4. Leia a seguir o trecho de uma postagem que foi publicada num *blog* no início da vacinação contra a doença covid-19, em 2021.

#### É Coronavac, tudo bem?

Foi a segunda pergunta que o jovem médico que recebia os pacientes na fila do posto de saúde me fez. A primeira foi pra confirmar a minha idade.

3a. O objetivo é convencer as pessoas a ajudar na luta contra a fome.

3b. Com base na antítese.

3c. A imagem mostra duas metades de pratos, que contrastam entre si. Um dos pratos traz lagostas, um alimento caro; o outro, de aspecto modesto, está vazio.

3d. *Lagosta* tem o mesmo sentido de "pratos caríssimos".

3e. Metonímia.

3f. *Arroz e feijão*, que tem o sentido de "comida".

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – Estimule uma conversa com a turma sobre o tema da eficácia das vacinas utilizadas durante a pandemia de covid-19 no Brasil. A seguir, encaminhe a pesquisa. Os estudantes podem se dividir em duas frentes: parte deles fará uma pesquisa acadêmica, procurando em fontes confiáveis textos sobre a eficiência das vacinas contra a covid-19, e a outra parte fará uma pesquisa de campo, questionando profissionais da área da saúde (médicos, enfermeiros, professores da área de Ciências). Oriente-os para que anotem as informações obtidas e as organizem de modo a sintetizá-las e transmiti-las oralmente aos demais colegas.

**Questão 5** – Embora alguns especialistas refiram-se ao texto como prosa, preferimos seguir Gilberto Mendonça Teles, que o trata como “poema em prosa”.

### Biblioteca do professor

TELES, Gilberto Mendonça. As convergências do *Caderno H. Revista do CESP*, [s. l.], v. 27, n. 36, p. 17-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://1library.org/document/zp01pvvq-as-convergencias-do-caderno-h.html>. Acesso em: 3 jun. 2022. Nesse ensaio, você encontra reflexões sobre os poemas em prosa de Mario Quintana.

**Questão 5a** – Observe se os estudantes percebem que o relógio é um elemento concreto que representa o tempo, abstrato.

**Desafio da linguagem** – Caso os estudantes tenham dificuldade em compreender a ideia de paródia, apresente este exemplo: O mais feroz dos animais urbanos é o cartão de crédito: conheço um que já devorou três quartos desta cidade. Para a socialização dos textos, solicite a estudantes voluntários que apresentem suas paródias e comente as soluções encontradas, destacando os pontos positivos.

É óbvio que tudo bem. Aliás, tudo ótimo! Graças a Deus chegou a minha vez. Fiquei sete meses esperando meu dia, invejando os amigos se vacinando nos EUA e pedindo até intervenção divina para as coisas andarem por aqui. Se é a que tem, eu quero!

Intrigada #sqn, rendi o assunto: “Fala sério, tem alguém que deixa de tomar por causa do fabricante?” “Sim, muita gente deixa de tomar a Astrazeneca por causa das reações. Mas a Coronavac é por não confiar mesmo!”. Gente sábia. Melhor correr o risco de morrer, pensei.

DE PAULA, Priscila. É Coronavac, tudo bem? **Blog Mãe sem receita – Estadão**. [s. l.], 2 jul. 2021. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/mae-sem-receita/e-coronavac-tudo-bem/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- Quais indícios do texto comprovam que a produtora do *post* é favorável à vacinação contra a covid-19?
- O que leva o médico a perguntar “É Coronavac, tudo bem?”?
- A expressão #sqn costuma marcar um conflito de opiniões nas redes sociais. Que divergência de ideias é abordada implicitamente no *post*?
- Que figura de linguagem foi usada na construção de *Gente sábia*? Justifique sua resposta.

### 5. Leia o poema em prosa do escritor gaúcho Mario Quintana.

O mais feroz dos animais domésticos é o relógio de parede: conheço um que já devorou três gerações da minha família.

QUINTANA, Mario. In: VASSALLO, Márcio (org.). **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2007. p. 21.

- O relógio, no poema, representa o tempo. Que figura de linguagem é a base dessa representação?
- Atribuem-se ao relógio, no poema, ações de seres animados. Explique essa ideia.
- Como você interpreta a ação de *devorar* nesse contexto?

### Desafio da linguagem

Seu desafio é escrever uma paródia do poema em prosa de Mario Quintana! Numa paródia, o texto-base é recriado, ganhando sentidos humorísticos e críticos. Siga o roteiro.

- Escolha o tema da paródia: o consumo, a falta de comunicação ou outro tema que permita uma crítica por meio do humor.
- Substitua o relógio por outro objeto que possa *devorar*. Lembre-se de que o intuito da paródia é criticar por meio do humor; portanto, a escolha deve criar uma situação engraçada.
- Transcreva o poema e substitua partes dele, mantendo a estrutura, mas trocando palavras e expressões.
- Explore as figuras de linguagem. Releia o texto para aprimorá-lo.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

O *post* mostra que uma parte da sociedade se posiciona contrariamente às vacinas contra a covid-19. Sua autora, no entanto, defende veementemente que todos se vacinem. Como você faria para checar se as vacinas aplicadas contra essa doença são eficazes?

4a. Ela agradece por ter chegado a sua vez de ser vacinada depois de sete meses de espera, diz ter sentido inveja dos amigos que puderam tomar a vacina no exterior, afirma ter pedido “intervenção divina” e diz “eu quero!”.

4b. O fato de algumas pessoas rejeitarem especificamente essa vacina por conta do fabricante.

4c. A divergência entre as pessoas que desejam ser vacinadas e as pessoas que criticam o uso das vacinas em geral ou de vacinas de alguns fabricantes, em específico.

4d. A autora usou a ironia. Embora tenha dito, explicitamente, que as pessoas que recusam a vacina são sábias, todo o contexto revela que ela pensa o contrário.

5a. A metonímia.

5b. No texto, o relógio devora as gerações da família, ação que poderia ser atribuída a pessoas ou animais, e não a um objeto.

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem *devorar* ao ato de *consumir*. O poema sugere que a passagem do tempo leva à morte, portanto determina o fim das gerações.

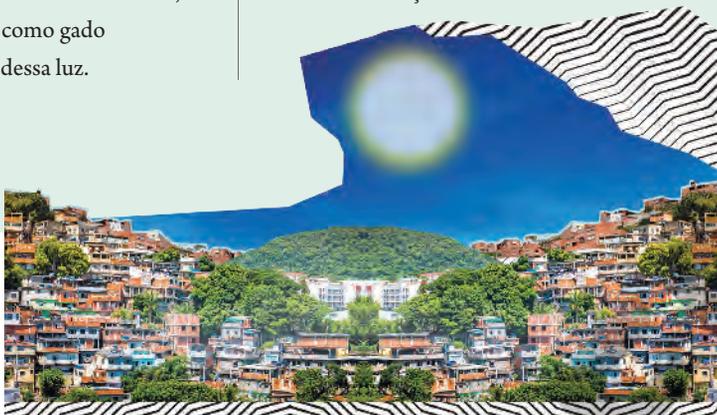
6e. Nas cores: 1ª estrofe – destaca a luminosidade e os tons vibrantes (azul e vermelho); 2ª estrofe – não menciona cores. Nos movimentos: 1ª estrofe – revela a agitação das pessoas que saem das vielas; 2ª estrofe – destaca a imobilidade do anônimo morto. Na relação entre o coletivo e o individual: 1ª estrofe – mostra a rotina do conjunto de moradores; 2ª estrofe – mostra a condição singular da pessoa morta. No significado do voo dos urubus: 1ª estrofe – os urubus parecem estar se dispersando com o início da manhã; 2ª estrofe – os urubus estão sobrevoando o cadáver.

6. Leia o poema a seguir, escrito pelo poeta paraibano Bráulio Tavares. – os urubus estão sobrevoando o cadáver.

### Urubus esvoaçam

Urubus esvoaçam. Na colina  
uma névoa se esgarça, fria e fina.  
A manhã brota quente e cristalina  
e no céu se sucedem tons azuis.  
Barracões de tijolo avermelhado  
galgam morros e descem do outro lado,  
e fervilham pessoas como gado  
nas vielas banhadas dessa luz.

A Cidade, que é mãe e é assassina,  
é janela e também é guilhotina;  
ninguém sabe quem jaz sob o capuz.  
Que destino cruel foi consumado?  
Mundo e tempo de quem foi encerrado  
bem ali? Esvoaçam urubus.



TAVARES, Bráulio. Urubus esvoaçam. Portal Sesc São Paulo. São Paulo, 30 jun. 2016. Disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/10142\\_BRAULIO+TAVARES](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/10142_BRAULIO+TAVARES). Acesso em: 26 abr. 2022.

- A sinestesia é a figura de linguagem que relaciona sensações percebidas por diferentes órgãos de sentido. Identifique uma sinestesia no poema. 6a. Névoa fina e fria; manhã quente e cristalina.
- Transcreva em seu caderno a afirmação que melhor explica o efeito de sentido produzido pela personificação nos versos 5 e 6.
  - A personificação torna os barracões ativos, atribuindo a eles a ação de ocupar o morro. 6b. Afirmação I.
  - A personificação destaca as cores dos barracões, contribuindo para o efeito visual do poema.
  - A personificação cria uma semelhança entre as imagens dos barracões e do gado.
- Segundo o poema, o que aproxima os moradores dos morros e o gado? 6c. A movimentação agitada, convulsa.
- Releia os versos 9 e 10. Com base em quais figuras de linguagem é construída a caracterização da “Cidade”? Explique sua resposta.
- A segunda estrofe contrasta com a primeira em vários planos. Mostre essa oposição, de acordo com os seguintes aspectos: nas cores; nos movimentos; na relação entre o coletivo e o individual; no significado do voo dos urubus.
- Na sua opinião, qual crítica é feita nesse poema? 6f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem a crítica à violência.

**Biblioteca cultural**

O autor paraibano Bráulio Tavares (1950-) escreve contos, crônicas, romances, letras de canções e peças de teatro, mas as obras de maior expressão ligam-se à literatura fantástica e à ficção científica. Visite o *blog* do autor, disponível em: <http://mundofantasma.blogspot.com/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

6d. Com base na antítese, revelada nas oposições mãe x assassina e janela x guilhotina, e na metáfora, já que essas palavras foram usadas para estabelecer uma comparação implícita.

65

## Orientações didáticas

**Questão 6** – A atividade prevê a leitura de um poema crítico, que aborda, sem sensacionalismo, a morte de jovens nas periferias, um tema importante em nosso país. Entendemos que os estudantes estão em contato permanente com tal temática, recorrente na imprensa, e que será benéfico incluí-la em uma discussão em sala de aula, que conta com seu suporte e pode levar à sensibilização, contribuindo, inclusive, para que a experiência com a leitura literária alcance seu potencial humanizador, aspecto destacado no texto da BNCC (CELP 9, por exemplo) e discutido no MP geral deste volume. Antes de aplicá-la, porém, avalie a viabilidade da abordagem dela com seu grupo. Avalie também a condição de resposta de seus estudantes e veja se é preferível pedir que façam as atividades individualmente ou em grupos ou, ainda, em produção coletiva, conduzida por você.

**Questão 6b** – Use a questão para avaliar rapidamente a turma. Estudantes que indicaram a resposta II precisam rever o conceito, uma vez que o enunciado menciona a personificação e a alternativa não relaciona os barracões a uma ação humana. Estudantes que indicaram a resposta III precisam ser orientados a prestar mais atenção às informações disponíveis, já que fizeram uma associação equivocada entre *barracões* e *gado*, desconsiderando que havia uma comparação entre *pessoas* e *gado*. Caso eles já tenham feito o item seguinte, mostre-lhes que o enunciado poderia tê-los ajudado a fazer uma autocorreção.

## Atividade complementar

Após a realização e a correção da questão 6, releia o poema com a turma, pedindo que, com base nos recursos explorados, imaginem a cena construída e os sentimentos e as opiniões do eu lírico. Explore as frases, mostrando que o processo de compreensão não pode ser dirigido pela segmentação imposta pelos versos. Ajude-os a compreender as imagens, notando, por exemplo, que as figuras dos urubus que esvoaçam cumprem um papel que não é apenas de ambientação; eles evidenciam o acontecimento e sugerem uma redução da condição humana daquele que “jaz sob o capuz”. Estimule os estudantes a falar de seus sentimentos diante do poema, sobretudo quando você trabalhar com uma comunidade familiarizada com a situação descrita. Isso é importante para que eles percebam a função da literatura como meio de humanizar as relações.

## Meu roteiro de cinema na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 2, 3, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP46 e EF69LP51.

### Orientações didáticas

Leia sobre como entendemos a proposta de trabalho para os gêneros digitais em “III. O componente Língua Portuguesa” do MP. Nela também explicamos a importância de a turma dispor de um *blog* para postar seus trabalhos.

Nesta produção, demos espaço para as culturas juvenis solicitando a produção de um roteiro dentro da perspectiva das *fanfics*. É nessa mesma linha que, na seção **Conversa com arte**, os estudantes serão convidados a produzir *viddings*.

Se for viável, peça aos estudantes que produzam o texto no computador, o que facilitará as alterações durante o processo de elaboração, de reescrita e de divulgação. Caso não seja possível usar o *blog*, considere a possibilidade de produzir uma coletânea com os textos da turma.

Antes de iniciar a atividade, pergunte aos estudantes se eles já conheciam *fanfictions/fanfics*. Explique que a internet favoreceu a divulgação dos textos, que não são escritos por profissionais – e, por isso, não contam com o suporte dos editores, profissionais que preparam o texto para a publicação –, mas podem revelar soluções interessantes para enredos e personagens.

### Biblioteca do professor

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics*, Google Docs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92. A leitura desse capítulo contribui para a reflexão sobre a ressignificação da figura do autor na contemporaneidade.

## Meu roteiro de cinema NA PRÁTICA

Neste capítulo, você conheceu os roteiros de **Homem-Aranha** (2002) e **O contador de histórias** (2009). Agora, assumo o papel de roteirista e produza um roteiro com as cenas iniciais de um filme novo, mas que dialogue com uma produção já existente. Será uma *fanfiction*, e seu desafio é propor outras possibilidades para a narrativa sem perder as características principais dos personagens e do universo do filme.

As *fanfictions* ou *fanfics* são narrativas ficcionais produzidas por fãs de romances, séries, filmes, quadrinhos e *games* e divulgadas por meio de *sites*, *blogs* e plataformas de autopublicação e compartilhamento de textos. Os fãs-autores apropriam-se dos personagens e do universo de suas histórias favoritas para criar narrativas novas.

Seu roteiro será divulgado no *blog* da turma.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu roteiro de cinema

Escolha o filme a ser roteirizado e inicie o planejamento de sua produção, realizando as ações sugeridas no quadro a seguir.

#### Da teoria para a...

A *fanfiction* é a produção de um fã, portanto de alguém que **conhece muito bem** a ficção original.

Mesmo quando é parte de um conjunto de produções com personagens conhecidos, a obra deve **manter sua autonomia** e permitir a compreensão de quem não conhece as anteriores.

O roteiro de cinema é um texto relativamente longo, que conta uma **história completa**, com começo, meio e fim.

O roteiro de cinema descreve o que **será visto** na tela.

#### ... prática

Examine a ficção escolhida com toda a atenção para recolher dados sobre os personagens, os acontecimentos que costumam envolvê-los, as situações já vividas etc. Seu roteiro precisa manter-se coerente com o universo ficcional original.

Use recursos que evidenciem características dos personagens ou lembrem situações anteriores cujo conhecimento seja necessário à compreensão do enredo.

Imagine toda a narrativa com o objetivo de definir, com precisão, o que é importante apresentar no início da produção para que o público crie expectativas em relação ao que será contado.

Defina os aspectos básicos a serem descritos: onde ocorrerão as cenas, se serão filmadas em ambiente externo ou interno, se ocorrerão de dia ou de noite, quantos personagens estarão envolvidos e que situações eles vão viver.

**Elaborando meu roteiro de cinema – Item 1** – Se achar conveniente, exemplifique: se a filmagem mostrar um personagem na sala e, depois, outro no jardim da casa, deverão ser organizadas duas cenas.

### Elaborando meu roteiro de cinema

- 1 Divida o roteiro em cenas numeradas. A cada mudança de local, de momento do dia ou de tipo de locação (interna ou externa), você iniciará uma nova cena. Cada sequência será introduzida por um cabeçalho com as seguintes informações: onde se passa a ação (*loja*, por exemplo); filmagem em área externa ou interna (*INT.*, por exemplo); momento (*noite*, por exemplo).
- 2 Descreva brevemente as ações e inclua os diálogos, ou seja, apresente o que será visto na tela.
- 3 Lembre-se de que está construindo apenas as cenas iniciais. Elas devem criar expectativas em relação à narrativa, mas não podem esgotar a história.
- 4 Inclua algum detalhe do ambiente ou dos personagens que seja necessário à visualização das cenas.
- 5 Imagine a sequência inicial descrita no roteiro. Veja se pode incluir alguma referência à movimentação das câmeras, indicando a abertura dos planos, para visões panorâmicas, ou seu fechamento, para focalizar detalhes.
- 6 Agora, organize visualmente seu roteiro, usando recursos para padronizar o conteúdo. Se estiver usando computador, reproduza o modelo que foi utilizado nos roteiros do capítulo, inclusive os espaçamentos, os tipos de letra etc.

#### É lógico!

Observe que você está seguindo uma lista fechada de instruções. Ela se comporta como um algoritmo.

### Revisando meu roteiro de cinema

Como sempre, você deve fazer uma revisão atenta do texto. No caso de um roteiro, é importante observar se as falas dos personagens estão adequadas à situação comunicativa. Por exemplo, em uma conversa do dia a dia, as falas dos personagens soariam estranhas se usassem construções típicas da comunicação escrita formal. Por outro lado, determinadas construções que diferem da norma-padrão podem ser usadas intencionalmente para obter algum efeito, como caracterizar um personagem.

Um dos aspectos que você deve observar nos roteiros, mas também nos demais textos orais e escritos que produz, é o uso de verbos pronominais, aqueles cuja conjugação ocorre acompanhada de um pronome, como *queixar-se* ou *apaixonar-se*.

Nesses casos, o **pronome** que acompanha o verbo precisa estar em concordância com o **sujeito**. Observe os exemplos.

<i>eu me queixo</i>	<i>eu me visto</i>	<i>você se diverte</i>
<i>ele se queixa</i>	<i>a gente se veste</i>	<i>nós nos divertimos</i>

Agora, volte ao seu texto e observe se há verbos pronominais; se sim, garanta que a construção esteja adequada ao contexto.

Por fim, faça os ajustes necessários e passe seu texto a limpo.

## Orientações didáticas

**Avaliando meu roteiro de cinema** – Reforce aos estudantes a importância dos comentários dos fãs-leitores para o processo criativo das *fanfics* publicadas na internet. Muitas vezes, a cada capítulo postado, o autor tem a oportunidade de refletir sobre sua própria escrita com base nesses comentários, incorporando as sugestões de outros fãs e, assim, redesenhando sua história e revendo os rumos dos protagonistas. Por isso, é muito importante que, nesta etapa de avaliação, um estudante leia a produção do outro e, juntos, façam um intercâmbio de ideias sobre o processo criativo.

**Apresentando meu roteiro de cinema** – Quando você criou o *blog*, convidou os estudantes a serem leitores. Eles não podem editar o material, mas podem comentar as produções.

Caso tenha optado pela coletânea, escolha uma equipe para prepará-la. Os estudantes devem digitar ou manuscritar seus roteiros e entregá-los para a equipe, que ficará responsável por fazer a descrição da atividade, compor o sumário, organizar a sequência e elaborar uma capa criativa. Se possível, providencie duas cópias e as disponibilize para a leitura de todos os estudantes da escola, deixando-as em lugar acessível.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando meu roteiro de cinema

Junte-se a um colega para que cada um leia o roteiro do outro, procurando visualizar como ficariam as cenas e imaginar a continuação da narrativa. Em seguida, avaliem as produções usando os critérios do quadro a seguir. Para cada critério, respondam “sim” ou “não” e justifiquem oralmente a avaliação.

A	O roteiro informa onde as cenas devem ser filmadas, em que momento do dia e se são internas ou externas?
B	A descrição das ações permite ao leitor imaginar como a narrativa vai se desenrolar?
C	As falas dos personagens são coerentes com a situação narrada?
D	Há indicação de direcionamento de câmera, com a opção por planos gerais ou por planos mais fechados (como um <i>close</i> , por exemplo)?
E	Indicações de efeitos sonoros e de detalhes da iluminação ou da atuação dos personagens, se houver, são produtivas?
F	A sequência da narrativa que foi criada é coerente com o universo ficcional original?
G	As cenas despertam o interesse do público para o que será narrado posteriormente?
H	A produção segue o modelo dos roteiros de filme estudados neste capítulo?

Para finalizar a avaliação, não deixem de anotar no roteiro, a lápis, problemas de linguagem relativos à ortografia, concórdia verbal e nominal etc.

#### Reescrevendo meu roteiro de cinema

Após ouvir as observações de seu colega, faça eventuais alterações em seu texto e escreva a versão final de seu roteiro.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Apresentando meu roteiro de cinema

Os roteiros serão divulgados no *blog* da turma. Vocês devem escolher uma equipe para preparar um *post* com uma breve descrição da atividade e uma lista com o título das obras homenageadas por meio dos roteiros e a identificação de cada fã-autor. Todo o material será enviado para o professor, que fará a publicação no *blog*.

Depois, cada um vai acessar o *blog* da turma, ler alguns roteiros produzidos e escolher pelo menos um deles para comentar, contando por que gostou da leitura.



## Textos em CONVERSA

Na seção **Leitura 2**, você conheceu parte do roteiro de um filme que narra a trajetória do contador de histórias Roberto Carlos Ramos. A prática de contar histórias é bastante antiga e você saberá mais sobre ela a seguir, lendo o trecho de um artigo científico. Um dos principais objetivos desse gênero textual é comunicar o resultado de um estudo ou de uma pesquisa; por isso, ele geralmente circula nas universidades e em outros centros de estudo.

### O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento

Os contadores de histórias, homens e mulheres portadores e guardiões da palavra que narra, como Sherazade, são presenças cujo papel no seio da sociedade transfigurou-se ao longo dos tempos. Chamados *aedos* pelos gregos, *griots* na África Subsaariana, *menestréis* na Europa medieval, mestres da iniciação nos preceitos sagrados de diversas sociedades tradicionais, reconhecidos nos avós, tios, sua grande tarefa tem sido preservar “um tipo de conhecimento armazenado em forma de histórias” (MATOS, 2005, p. 8). Mergulhados nas mudanças históricas e culturais de cada época, já estiveram no centro e na periferia das relações sociais.

No centro, a história é uma unidade fundamental das tradições orais, ela acolhe a vivência religiosa, o conhecimento, a ciência da natureza, o ensino de um ofício, a memória histórica e a diversão (MATOS, 2005). [...] Com a mudança dos tempos, no entanto, a letra e a imagem empurram a palavra oral para a periferia; mais importante que falar ou escutar, tornou-se ler e escrever.

Na década de 1940, em plena II Grande Guerra, Benjamin (2008) refletia sobre a morte do narrador tradicional, aquele que transmitia sua experiência através da palavra aos mais jovens. É ele quem pergunta: “quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” (BENJAMIN, 2008, p. 114). Gislayne Matos (2005), já no século XXI, traçou uma linha cronológica um pouco mais precisa, apontando os diversos estágios de desaparecimento dos narradores tradicionais na Europa, África e Oriente Médio, em função das guerras, pobreza, da crescente evolução tecnológica e de processos outros de colonização. Na América do Sul, o silenciamento dos velhos contadores de histórias se iniciaria nos grandes centros urbanos e, por fim, na década de 1960, estendeu-se à zona rural com a chegada da televisão (MATOS, 2005).

Até meados do século XX, no Brasil, há notícias de longos serões realizados nas calçadas das casas ou à beira dos fogões, cujas horas eram gastas ouvindo e contando histórias. “Todos sabiam contar histórias, [...] contavam à noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos”, narra Cascudo (2006, p. 14).

### Sabia?

A personagem **Sherazade** é conhecida como a maior contadora de histórias de todos os tempos. Na ficção árabe, o rei Shariar, enfurecido com a traição da esposa, decidiu se casar com uma mulher a cada noite e matá-la na manhã seguinte. Para interromper o terror, Sherazade ofereceu-se em casamento e, na noite de núpcias, iniciou o relato de uma história, interrompendo-o em um ponto crucial para continuar no dia seguinte. Curioso, o rei concedeu mais um dia à moça, que repetiu sua estratégia por mil e uma noites.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 6.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP43, EF89LP05, EF89LP29 e EF08LP14.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com um gênero didático que circula principalmente no ensino superior e que se distancia de suas expectativas, exigindo que definam novas estratégias de leitura. Em parte, a complexidade do texto se deve às várias vezes que o compõem, apresentadas em citações das obras que formam a fortuna crítica, prática habitual nos textos do gênero e já prevista como habilidade a ser desenvolvida (EF69LP43). Não se preocupe com o resultado imediato; é uma etapa do desenvolvimento da habilidade leitora.

Oriente os estudantes a fazer uma leitura silenciosa do artigo. Depois, forme duplas e peça-lhes que façam uma paráfrase oral de cada parágrafo. Pergunte à turma se há dúvida em relação a alguma informação e, por fim, solicite aos estudantes que façam as atividades 1 a 5. A atividade 6 deve ser feita após a correção dos itens anteriores. Trata-se da produção de um esquema, gênero eficaz no direcionamento da seleção, hierarquização e síntese de dados.

## Orientações didáticas

**Questão 1** – Aproveite para fazer uma avaliação: 1. Ainda há muitas dúvidas sobre vocabulário? 2. Essas dúvidas incluem palavras usuais, cujos significados já deveriam ser conhecidos? 3. Há indicação de palavras cujos sentidos poderiam ser compreendidos com base no contexto? Caso perceba que os estudantes têm dificuldade nessa habilidade – reconhecer o significado de palavras –, você pode: a) reforçar a leitura dos glossários disponíveis e pedir que os ampliem, se for o caso; b) criar atividades com outros textos, explorando palavras que possam ser compreendidas pelo contexto ou por sua formação; c) mostrar como chegar ao sentido de uma palavra desconhecida, esclarecendo as etapas do raciocínio.

**Fala aí!** – Peça aos estudantes que analisem a realidade que os cerca. Permita que eles troquem ideias sobre o assunto. Se possível, abra um espaço para que compartilhem histórias contadas por pessoas mais velhas da família ou da comunidade em que vivem. Aproveite a oportunidade para promover o respeito e a valorização dos idosos.

A contemporaneidade, no entanto, assiste ao silenciamento dos contadores de histórias e ao surgimento de gerações que viriam a conhecer a Gata Borralheira, bruxas e príncipes através da Disney ou livros e não mais através das vozes familiares dos contadores de histórias próximos. [...]

### Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 114-119.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

MATOS, Gislayne A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Kelly Cristiane. O contador de histórias tradicional: memória e esquecimento. In: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6, 2010, Salvador. [Anais]. Salvador: Facom-UFBA, 2010. Disponível em: [www.cult.ufba.br/wordpress/24577.pdf](http://www.cult.ufba.br/wordpress/24577.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

1. Monte um glossário com as palavras desconhecidas, consultando um dicionário.
2. O artigo trata dos contadores de histórias tradicionais.
  - a) Qual é a importância dessas histórias, de acordo com o texto?
  - b) Como é revelado no texto que os contadores fazem parte de várias culturas?
  - c) Segundo o artigo, um contador de histórias é necessariamente uma figura especial, sagrada? Justifique sua resposta.
  - d) Ao longo do tempo, o lugar social dos contadores de histórias se alterou. Quais fatores têm sido responsáveis pelo seu desaparecimento?
3. Releia este parágrafo e observe os pronomes destacados.

Na década de 1940, em plena II Grande Guerra, Benjamin (2008) refletia sobre a morte do narrador tradicional, **aquele** que transmitia **sua** experiência através da palavra aos mais jovens. É **ele** quem pergunta: “quem encontra ainda pessoas **que** saibam contar histórias como **elas** devem ser contadas?” (BENJAMIN, 2008, p. 114). Gislayne Matos (2005), já no século XXI, traçou uma linha cronológica um pouco mais precisa, apontando os diversos estágios de desaparecimento dos narradores tradicionais na Europa, África e Oriente Médio, em função das guerras, pobreza, da crescente evolução tecnológica e de processos outros de colonização. Na América do Sul, o silenciamento dos velhos contadores de histórias se iniciaria nos grandes centros urbanos e, por fim, na década de 1960, estendeu-se à zona rural com a chegada da televisão (MATOS, 2005).

1. Sugestão: *ofício* – trabalho; *serões* – reuniões noturnas; *evocação* – recordação.

2a. As histórias preservam a memória de acontecimentos históricos de uma comunidade e transmitem conhecimentos ligados à vida, como o trabalho, a religião, entre outros, além de serem uma forma de entretenimento.

2b. No texto, menciona-se o nome desses contadores em várias regiões e momentos históricos e é dito que eles são “mestres da iniciação nos preceitos sagrados de diversas sociedades tradicionais”.

### Fala aí!

Que espaço ocupam a televisão e a internet em sua rotina? Você dá atenção a pessoas mais velhas?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2c. Não. No texto, afirma-se que avós e tios podem exercer essa função, além de citar exemplos da primeira metade do século XX, no Brasil, em que todos sabiam contar histórias.

2d. As guerras, a pobreza, a predominância da vida urbana, a evolução tecnológica e a imposição de uma cultura sobre outras (“colonização”).

- a) A que palavras e expressões os pronomes destacados se referem?
- b) Identifique expressões utilizadas no parágrafo para retomar “narrador tradicional”.
- c) A autora do texto evitou repetir a expressão *narrador tradicional*. Considerando a situação de comunicação de que participa, ela agiu corretamente? Justifique.

4. Os artigos científicos apoiam-se em pesquisas. Observe novamente o artigo lido.

- a) A autora desse artigo pesquisou em obras de alguns estudiosos para produzir seu texto. Em que autores se apoia?
- b) Como as obras pesquisadas são citadas no artigo?
- c) Compare as duas primeiras referências a MATOS.

I. Chamados *aedos* pelos gregos, *griots* na África Subsaariana, menestréis na Europa medieval, mestres da iniciação nos preceitos sagrados de diversas sociedades tradicionais, reconhecidos nos avós, tios, sua grande tarefa tem sido preservar “um tipo de conhecimento armazenado em forma de histórias” (MATOS, 2005, p. 8).

II. No centro, a história é uma unidade fundamental das tradições orais, ela acolhe a vivência religiosa, o conhecimento, a ciência da natureza, o ensino de um ofício, a memória histórica e a diversão (MATOS, 2005).

Por que a primeira referência inclui o número da página e a segunda não?

5. Releia a forma de citar os livros na parte “Referências bibliográficas” e responda às questões.

#### Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 2008. p. 114-119.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

MATOS, Gislayne A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

- a) Como foram anotados os nomes dos autores? Mencione a ordem dos nomes, o uso das letras maiúsculas e minúsculas e a pontuação.
- b) Que recurso foi usado para destacar o título de cada obra?

3a. *Aquele* e *sua*: narrador tradicional; *ele*: Benjamin; *que*: pessoas; *elas*: histórias.

3b. “Pessoas que saibam contar histórias”, “narradores tradicionais”, “velhos contadores de histórias”.

3c. Sim. A autora está produzindo um texto escrito e formal, portanto é esperado um maior monitoramento da linguagem, inclusive porque há tempo para planejar e reformular. Nesse caso, é importante evitar repetições próximas, para que o texto não fique monótono e truncado.

4a. Walter Benjamin, Luís da Câmara Cascudo e Gislayne A. Matos.

4b. O nome do autor está incluído nas frases do texto ou aparece entre parênteses; junto do nome indica-se o ano da publicação da obra citada. As informações completas aparecem em uma lista chamada “Referências bibliográficas”.

4c. No primeiro caso, foi transcrito um trecho do livro, no segundo, não.

5a. Segue esta ordem: último sobrenome escrito em letras maiúsculas; vírgula; nome e outro sobrenome, se houver, com inicial maiúscula e demais letras minúsculas; ponto-final (SOBRENOME, Nome.).

5b. Uso de negrito.

#### É lógico!

Quando precisar montar suas referências bibliográficas, siga o padrão que está reconhecendo nesse conjunto de obras.

## Orientações didáticas

**Questão 3c** – Comente com os estudantes que nem toda repetição precisa ser evitada. Usar os mesmos termos, em algumas partes do texto, contribui para que o leitor perceba a relação entre essas partes. Mencione, ainda, que, em situações de fala, mesmo formais e planejadas, é mais difícil evitar a repetição.

**Questões 4 e 5** – As atividades destacam alguns elementos de normatização referentes à organização de referências bibliográficas. O objetivo é que os estudantes se familiarizem com a existência desses padrões, o que, em tese, os levará a consultar as normas quando produzirem ou retextualizarem textos científicos. Lembramos que o assunto já foi introduzido no Capítulo 6 do Volume do 7º ano.

**Questão 4c** – Chame a atenção dos estudantes para o uso de aspas marcando o discurso citado.

## Orientações didáticas

**Questão 5c** – É possível que os estudantes não disponham dessa informação, mas é possível deduzi-la.

**Questão 6b** – Ajude os estudantes a perceber que, para ser construído, o esquema exige que seu produtor saiba organizar as informações e que há um aprendizado nesse processo. Além disso, ele torna os dados mais visíveis e facilita a consulta posterior.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Os narradores tradicionais são os velhos contadores de histórias que guardam e transmitem as tradições orais. Eles estão desaparecendo, pois ler e escrever passaram a ser mais importantes do que ouvir e falar. Segundo a estudiosa Gislayne Matos, esse desaparecimento tem ocorrido devido a guerras, pobreza, evolução tecnológica e processos de colonização, além da chegada da TV. Observando meu grupo social, concluo que, de fato, a figura do narrador tradicional não está mais presente, provavelmente porque as pessoas dedicam-se muito ao trabalho e, no tempo de lazer, entretêm-se com a internet e a televisão.

Sugerimos que alguns estudantes sejam convidados a apresentar seus comentários de modo a ser possível comparar os trechos dos estudiosos selecionados, o recurso usado para inserir a citação e a articulação dela na linha de raciocínio desenvolvida.

Não é preciso incluir as referências bibliográficas no comentário, uma vez que o gênero não circula de forma autônoma; ele vem relacionado, de algum modo, ao texto que é objeto do comentário, o que possibilita ao leitor encontrar a referência.

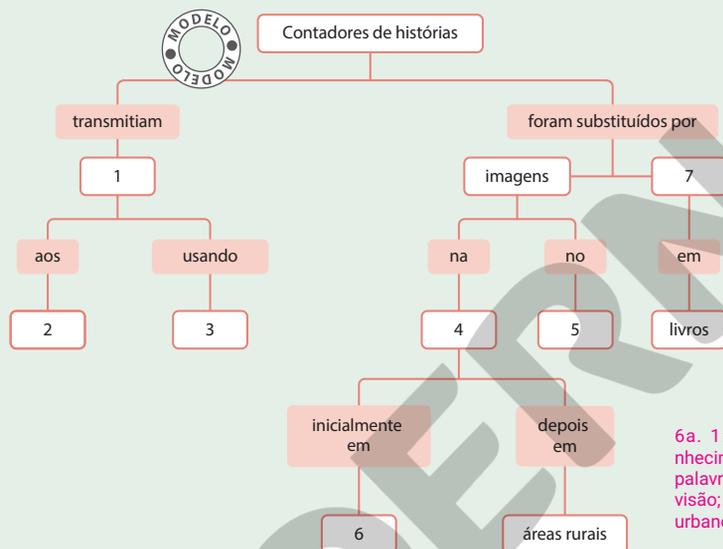
c) Em que parte deve ser incluída a referência à edição? Por que ela não aparece em dois casos? **5c. Logo após o título. Quando se trata de 1ª edição, ela não precisa ser citada.**

d) Descreva como devem ser apresentadas as referências à publicação: quando o livro foi produzido, onde e por qual editora. Mencione a pontuação.

e) Por que é fundamental que os estudos apresentem referências bibliográficas? **5e. As referências identificam o tipo de fonte consultada, o que é importante para julgar se o texto é confiável ou não e quão aprofundado o estudo é, além de oferecer informações necessárias,**

**5d. Nesta ordem: cidade; dois-pontos; editora; vírgula; ano; ponto-final (cidade: editora, ano.).**

**6. Copie o esquema a seguir no caderno.** **caso o leitor deseje entrar em contato com as obras que embasaram o estudo.**



**6a. 1: experiências/co-nhecimentos; 2: jovens; 3: palavras/oralidade; 4: televisão; 5: cinema; 6: centros urbanos; 7: escrita.**

a) Complete-o, substituindo os números por dados do texto lido.

b) Você acha que anotações esquemáticas trazem alguma vantagem para o estudo de um texto? Justifique sua resposta. **6b. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

### Desafio da linguagem

Escreva um comentário sobre o tema do artigo lido. Siga as etapas.

1. Comece definindo os narradores tradicionais e sua importância.
2. Explique a atual condição desses narradores.
3. Para comprovar suas afirmações, escolha um dos especialistas citados no artigo e apresente suas ideias. Você pode fazer uma citação direta ou uma paráfrase. Na hora de se referir aos autores, não se esqueça de usar palavras e expressões que indiquem citação, como *de acordo com*, *segundo*, *na visão de* etc.
4. Conclua o comentário, explicitando sua visão dos fatos: em seu grupo social (pessoas de sua faixa etária e localidade) também ocorreu o desaparecimento dos contadores de histórias? Na sua opinião, o que pode explicar esse fato?
5. Releia seu comentário e verifique se você utilizou pronomes ou expressões que retomem o conteúdo para articular as ideias.

## Conversa com arte

### A produção cinematográfica

Neste capítulo, você estudou o roteiro de cinema. Agora vamos refletir sobre a transformação do roteiro em um filme, analisando duas cenas de **As aventuras de Pi** (2012), produção estadunidense dirigida pelo cineasta Ang Lee.

O filme começa com a narração da história de um dono de zoológico indiano que decide se mudar com a família para o Canadá, levando alguns de seus animais em um grande cargueiro. O navio, porém, naufraga no meio do Oceano Pacífico, e apenas Pi, o caçula da família, consegue sobreviver utilizando um barco salva-vidas. O problema é que junto com ele está Richard Parker, um tigre-de-bengala. Observe a reprodução de cenas do filme **As aventuras de Pi**.



Reprodução de cenas do filme **As aventuras de Pi**, 2012.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 5, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 3, 6 e 10.

Habilidades: EF69LP46, EF89LP24 e EF89LP32.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes são apresentados a alguns elementos técnicos relativos ao mundo do cinema com o objetivo de qualificar sua análise de filmes e favorecer sua participação em práticas de compartilhamento, como redes sociais temáticas, além de contribuir, eventualmente, para a produção de comentários e resenhas a serem publicados em jornais, *blogs*, redes sociais ou canais de vídeo.

A atividade também coloca em foco as premiações de cinema, que funcionam, em certa medida, como expressões avaliativas.

Comente com o professor de Arte que os estudantes farão essa atividade. Ele pode aproveitar o material e ampliar a abordagem trazendo contribuições de seu componente curricular. Pode, ainda, auxiliar os estudantes na preparação do *vidding*, oferecendo orientações sobre a articulação de música e imagem, por exemplo, e os efeitos de sentido construídos.

## Orientações didáticas

**Questão 4c** – Comente que um tigre real foi usado em poucas cenas; na maioria delas, foram empregados recursos de computação gráfica. Esses recursos também foram necessários para a composição realista do cenário.

**As aventuras de Pi** recebeu, em 2013, várias indicações para o Oscar, importante prêmio concedido pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, de Los Angeles (EUA), e foi vencedor de quatro categorias, incluindo a de *melhores efeitos visuais*. Responda às perguntas observando alguns aspectos técnicos.

1. A categoria de *melhores efeitos visuais* avalia, entre outros elementos, de que maneira as imagens criadas contribuem para contar a história e mede a capacidade da tecnologia de fazê-las parecerem reais, naturais aos olhos dos espectadores. Que aspectos na primeira cena reproduzida do filme passam a impressão de realismo, fazendo o público acreditar que há um menino e um tigre em um barco em meio ao oceano?
2. Outro aspecto muito importante em um filme é o enquadramento, isto é, o recorte do que aparecerá na tela.
  - a) Descreva os elementos que aparecem na primeira cena reproduzida. O que essa escolha sugere sobre a situação vivida pelos dois personagens?
  - b) Em que posição o espectador é colocado?
3. Na segunda cena reproduzida do filme, é mostrada uma situação de tensão entre os personagens, na qual o tigre ameaça o menino.
  - a) Que sons você imagina que compuseram essa sequência?
  - b) A cena revela, a princípio, igualdade de forças. Como isso é sugerido?
  - c) Na segunda cena reproduzida, em que posição o espectador é colocado?
4. Na tela, vemos um menino e um enorme tigre, que, apesar de estarem em um barquinho em meio a um oceano, se mantêm equilibrados.
  - a) Por que não seria possível filmar uma cena dessas utilizando um barco de verdade, inserido em um oceano real e com um garoto e um animal selvagem?
  - b) Que outros elementos de um cenário marinho poderiam comprometer o efeito visual pretendido?
  - c) Como você imagina que foi filmada essa sequência?

Não haveria como filmar a maioria das cenas previstas no roteiro de **As aventuras de Pi** usando um tigre de verdade em uma locação real. Como o animal poderia ficar confinado em um barco? E junto de um ator? Como fazer um tigre realizar determinadas ações, por exemplo, se submeter ao menino? A solução encontrada foi recorrer aos efeitos visuais.

1. Os detalhes minuciosos do barco, as cores nítidas, o movimento das ondas e a perfeição dos personagens criam a ilusão de realismo.

2a. O enquadramento mostra parte do barco, revelando o tigre em primeiro plano e o menino em segundo. Eles parecem viver uma situação-limite, já que estão sozinhos, em alto-mar.

2b. À frente dos personagens.

3a. Resposta pessoal. Espera-se a identificação do rugido do tigre e dos prováveis gritos do menino para assustar o animal.

3b. O tigre e o menino estão frente a frente, aparentemente em confronto. É possível ver o tigre abrindo a boca como se fosse atacar e o menino em posição de quem não recua.

3c. Atrás do menino, olhando para o tigre de frente.

4a. Difícilmente seria possível manter um tigre em um barco, além de haver risco para o ator. Ademais, a instabilidade de um oceano e a fragilidade do barco inviabilizariam a filmagem.

4b. Condições climáticas (o vento, por exemplo), o balanço do mar, alterações da iluminação etc.

4c. Espera-se que os estudantes concluam que o ator foi filmado em um cenário, dentro de um estúdio, e que os demais elementos da cena foram incluídos posteriormente por técnicos por meio de programas específicos de computação gráfica.



### Biblioteca cultural

Pesquise por “Criando Richard Parker” em sites de compartilhamento de vídeos confiáveis e assista a uma entrevista em que o diretor Ang Lee conta como foram filmadas as cenas com o tigre em **As aventuras de Pi**.

## Orientações didáticas

**Questão 6** – É possível que os estudantes mencionem que a cena foi filmada em um estúdio, contando com efeitos de computação gráfica, algo que, efetivamente, poderia ocorrer. Comente que ela foi filmada em um glaciár na Islândia.

Para gostar de cinema não é necessário conhecimento técnico. Todavia, saber um pouco sobre alguns elementos que fazem parte dessa arte pode auxiliar você no momento em que quiser comentar um filme e opinar sobre ele.

Na página anterior, você soube que **As aventuras de Pi** venceu quatro categorias de uma premiação de cinema. Algumas categorias dessas premiações são *melhor ator/atriz*, *melhor roteiro*, *melhor trilha sonora* etc. Vamos continuar analisando cenas de filmes que receberam prêmios.

O filme de ficção científica **Interestelar** (2014), dirigido por Christopher Nolan, foi premiado com o Oscar de *melhores efeitos visuais*. Ele conta a história de astronautas que viajam por um atalho no universo para tentar encontrar outro planeta para a humanidade habitar. Observe a reprodução do cartaz e de uma cena do filme para responder às questões.

### Sabia?

Além do Oscar, existem muitas outras premiações importantes no cinema, como a Palma de Ouro, do Festival de Cannes (França); o Urso de Ouro, do Festival de Berlim (Alemanha); e o Leão de Ouro, do Festival de Veneza (Itália). No Brasil, destaca-se o Kikito, do Festival de Gramado (Rio Grande do Sul).



Reprodução de cena de **Interestelar** que mostra o ator Matthew McConaughey como o astronauta Cooper, protagonista do filme.

Reprodução do cartaz do filme **Interestelar**, 2014.

5. Explique de que forma os elementos mostrados no cartaz do filme constroem um cenário incomum, inusitado.
6. Como você imagina que foi filmada a cena do filme reproduzida?
7. Qual é a contribuição dos efeitos visuais para os filmes de ficção científica?

Uma parte significativa da magia do cinema surge da possibilidade de criar mundos extraordinários, cenários realistas e ações contra as leis da natureza por meio de efeitos visuais cada vez mais sofisticados, graças ao desenvolvimento da computação gráfica.

5. O cartaz mostra três astronautas e uma nave em uma área alagada, mas que não parece um mar comum por causa da pouca profundidade.

6. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

7. Os efeitos visuais são fundamentais para criar os cenários que sugerem tempo futuro, relacionados ao avanço da tecnologia, que são mostrados em filmes de ficção científica.

## Orientações didáticas

Aproveite os filmes citados para uma discussão. Pergunte aos estudantes se assistiram às obras e se gostaram ou não e peça uma justificativa. Pergunte também se recomendariam os filmes, evidenciando que os atos de gostar e de recomendar não necessariamente se associam. É possível não gostar de uma obra artística, mas entender que tem determinado valor. Pergunte ainda se eles conhecem outras obras que foram ou poderiam ser premiadas nas mesmas categorias e peça que comentem essas produções.

**Meu *vidding*** – A atividade prevê a produção de um *vidding* e, por meio dela, a reflexão sobre a intertextualidade nas práticas contemporâneas relativas ao mundo digital. Vale lembrar que, segundo a BNCC, a inclusão nos currículos dos multiletramentos e das práticas da cultura digital tem o objetivo de permitir ao adolescente e ao jovem ser não apenas um usuário competente das linguagens, mas também assumir a posição de *designer*, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição” (BNCC, p. 70). A produção de um *vidding* ancora-se em habilidades cujo desenvolvimento já se iniciou na etapa final do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e que se relacionam à produção de gêneros digitais com recursos multissemióticos. As produções de notícias, resenhas e outros gêneros produzidos e divulgados em vídeos e *podcasts* são exemplos da prática nos dois volumes anteriores.

Sugerimos que a atividade seja feita oralmente e em grupos para que os estudantes troquem informações.

**Item 4** – Se não for possível usar um editor de imagens para fazer a montagem, oriente os estudantes a escolher um *trailer* ou uma sequência de um filme e exibi-lo acompanhado por uma canção

Continua

**A invenção de Hugo Cabret** (2011) conta a história de um menino que vive solitário em uma estação de trem de Paris nos anos 1930 e tenta resolver um mistério. Dirigido por Martin Scorsese, o filme venceu o Oscar, em 2012, na categoria *melhor design de produção*. Essa categoria premia os profissionais responsáveis por “construir o mundo” do filme, isto é, por planejar e confeccionar cenários e adereços. Veja a reprodução de uma cena desse filme e responda às questões.



Reprodução de cena do filme **A invenção de Hugo Cabret**, 2011.

8. Como os anos 1930 estão sugeridos na cena reproduzida do filme?
9. Segundo os críticos, um dos elementos que chamam a atenção nesse cenário são os detalhes que o compõem. Você concorda com eles? Justifique sua resposta.
10. Para criar a sensação de que o espectador está inserido em uma fábula, o diretor de arte do filme explorou certa similaridade entre as cores presentes. O que você percebe sobre isso?

### Meu *vidding*

Você sabe o que é um *vidding*? O *vidding* é um gênero próprio da cultura digital. Nele, uma obra cultural (filme, série, videoclipe etc.) é ressignificada por meio de uma nova combinação de cenas, mescladas a outros elementos, como música. Neste capítulo, você criou um roteiro de cinema para uma *fanfic*. Existem várias categorias de *vidding*, uma delas lembra uma *fanfic*, porque também é uma produção própria da cultura de fã. Agora, é a sua vez de criar um *vidding*.

1. Selecione um filme ou série de que você goste muito.
2. Assista ao filme ou à série integralmente e selecione cenas que possam ser recombinadas para montar uma nova narrativa, a qual pode ter o intuito de comentar, criticar, homenagear ou interpretar a obra original.
3. Monte um roteiro, indicando as cenas selecionadas, a ordem em que devem aparecer e a duração de cada uma.
4. Usando um editor de vídeo gratuito, inclua as cenas selecionadas, organizando-as conforme a nova narrativa que quer construir. Você pode, por exemplo, mudar o final triste de um filme, colocando uma cena que reconstrua o desfecho e proporcione um momento de acalento para os fãs.
5. Na galeria do editor de vídeo, selecione a música que será usada no *vidding*, sincronizando-a com as cenas. Lembre-se de que a escolha da música em associação com as cenas reconstrói os sentidos, por isso precisa ser selecionada com rigor e coerência.
6. Para a inserção da música, você pode suprimir o áudio original ou, ainda, manter alguns trechos originais, como o diálogo de personagens. Para destacar esses diálogos no *vidding*, a música costuma ter o volume reduzido apenas nesses momentos.
7. Sua produção será mostrada para os colegas de turma e não deve ultrapassar três minutos.

8. Pelo cenário, uma estação de trem com móveis e objetos antigos, pela fumaça, que remete às locomotivas, e pelo figurino dos personagens.

9. Resposta pessoal. Espera-se uma resposta afirmativa, justificada com a referência, por exemplo, aos cartazes na parede à esquerda, às luminárias e aos detalhes da arquitetura da estação de trem.

10. Resposta pessoal. Espera-se o reconhecimento de cores mais escuras e a ausência de contrastes fortes.

76

#### Continuação

cujo sentido e tom podem coincidir com o que é mostrado ou, propositalmente, contrastar para efeito de humor. Também nesse caso eles estarão associando linguagens. Outra possibilidade é pedir que a tarefa seja feita em grupos, o que pode viabilizar o uso de alguns equipamentos disponíveis. Se houver um professor ou técnico de informática na escola, solicite que esteja à disposição dos estudantes que ainda não saibam manipular editores de imagem.

**Item 7** – Sugerimos que você distribua a exibição dos *viddings* em vários dias, o que permitirá que todos mostrem seus trabalhos sem tornar a sequência de exposições exaustiva.

# Biblioteca cultural em expansão

Você já conhecia **As aventuras de Pi**, filme mencionado na seção anterior? Nesta página, são sugeridas obras que, de alguma forma, dialogam com ele. Veja se alguma o interessa e procure conhecê-la.

## 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?

Premiado por direção, efeitos visuais, fotografia e trilha sonora, o filme alcançou grande sucesso com uma trama que usa metáforas para contar uma terrível situação vivida pelo protagonista.

## A viagem de Chihiro, roteiro de Hayao Miyazaki.

Direção: Hayao Miyazaki. Japão: Studio Ghibli, 2001.

### Por que devo conhecer produções desse diretor?

Assim como Ang Lee, esse premiado diretor japonês transferiu-se para o cinema hollywoodiano. Uma característica importante de suas histórias é o protagonismo das meninas, retratadas como fortes e independentes.

**Sailor Moon (A Navegante da Lua)**, série escrita e ilustrada por Naoko Takeuchi. São Paulo: JBC, 1991-1997.

### Por que devo conhecer essa série de mangá?

Essa série de mangá, gênero muito ligado à cultura oriental, é protagonizada por uma adolescente que descobre ter poderes mágicos e recebe a importante missão de lutar pela justiça em nome da Lua.

## Max e os felinos, de Moacyr Scliar.

Porto Alegre: L&PM, 2013.

### Por que devo ler essa novela?

O romance canadense que deu origem ao roteiro do filme **As aventuras de Pi** foi inspirado na novela escrita pelo gaúcho Moacyr Scliar, em que um jovem alemão, fugindo do nazismo, acaba em um bote com um jaguar.

É hora de você expressar sua opinião: escolha uma obra que se relacione com as sugeridas e grave um *podcast* de, no máximo, um minuto para apresentá-la aos colegas.

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

Oriente a elaboração do *podcast*, pedindo aos estudantes para, apoiados em produções anteriores, explicarem quais são suas partes. Eles devem mencionar que é preciso cumprimentar o público, apresentar a obra e argumentos que justifiquem por que está sendo indicada ao ouvinte. Eles podem anotar as partes verbais e não verbais (trilha sonora, por exemplo) acompanhadas da minutagem em um roteiro. Para gravar, podem usar celulares e, se preferirem, podem aprimorar a gravação usando editores de áudio. Se a turma for numerosa, organize grupos para ouvir e comentar os trabalhos. Caso não seja viável realizar a gravação, os estudantes podem escrever o comentário e lê-lo em voz alta. Em qualquer das situações, lembre-os de treinar para ter uma dicção clara, em um volume de voz adequado. Eles também podem usar recursos como pausas estratégicas para criar suspense ou usar diferentes entonações de voz.

## CAPÍTULO 3

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP20, EF69LP27, EF69LP28 e EF89LP17.

### Orientações didáticas

Antes de dar início à leitura, converse com os estudantes sobre como, de maneira geral, direitos e deveres são informados na sociedade. No campo de atuação da vida pública, há desde extensas leis federais até regulamentos de espaços específicos, como agremiações e conjuntos habitacionais. É importante que notem que determinados documentos, como o Código de Trânsito Brasileiro e o Estatuto da Criança e do Adolescente, devem, obrigatoriamente, ser seguidos, independentemente de outras decisões do indivíduo, porque se destinam a reger comportamentos de toda a sociedade. Já os regulamentos podem ser contornados; se alguém não concordar com um, pode optar por não aderir à situação que obriga seu uso, deixando, por exemplo, de tomar livros emprestados ou de usar a piscina.

Comente com os estudantes que as leis, principalmente as mais extensas, costumam ser divididas e organizadas tematicamente em parte, livro, título, capítulo, seção, subseção (do mais amplo para o mais restrito). Alguns desses componentes serão estudados nesta seção.

Os estatutos e outros textos jurídicos são leituras exigentes. Sugerimos que o texto seja lido em voz alta, respeitando a nomenclatura, e que, ao final de cada artigo, os estudantes façam uma paráfrase dele oralmente. Interfira para completar informações ou esclarecer dúvidas.

## CAPÍTULO

# 3



#### Biblioteca cultural

Acesse o ECA na íntegra e conheça seus direitos: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 14 maio 2022.

Artigo cinquenta e três.

Inciso primeiro ou inciso um.

**Contestar:** não aceitar, questionar.

**Instâncias escolares superiores:** setores hierarquicamente superiores ao da escola, como a Secretaria da Educação Municipal.

78

## Direitos e deveres

Quanto mais crescemos, mais nos envolvemos com questões relativas à vida pública. Por um lado, a esfera das leis e das normas torna-se, progressivamente, uma referência para nossas ações, marcando nossos deveres e as consequências de seu descumprimento. Por outro, ganhamos mais consciência de nossos direitos e dos instrumentos que podemos usar para garanti-los. Neste capítulo, trataremos desses tópicos.

### Leitura 1 ESTATUTO

O trecho a seguir foi transcrito do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Antes de iniciar sua leitura, discutam:

1. Vocês estão acostumados a ler textos com normas que precisam ser cumpridas? Citem exemplos.
2. Pensem em um documento como o Código de Trânsito Brasileiro. Que diferença há entre ele e o regulamento para empréstimos de livros na biblioteca da escola ou para uso da piscina em um clube?  
1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Título II

#### Dos direitos fundamentais

[...]

#### Capítulo IV

Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de **contestar** critérios avaliativos, podendo recorrer às **instâncias escolares superiores**;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

**Questões 1 e 2** – Na questão 1, é provável que os estudantes mencionem textos de regimentos escolares, de clubes, de bibliotecas etc. Na questão 2, podem apontar que o Código de Trânsito Brasileiro traz normas de conduta, infrações e penalidades que um regulamento para empréstimos de livros na biblioteca da escola não apresenta.

[...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no Ensino Fundamental, através de programas **suplementares** de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público **recensear** os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e **zelar**, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou **pupilos** na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – **reiteração** de faltas injustificadas e de **evasão escolar**, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, **seriação**, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do Ensino Fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 14 maio 2022.

#### Suplementares:

complementares.

**Recensear:** fazer levantamento, listar.

**Zelar:** cuidar.

**Pupilos:** crianças ou adolescentes sob responsabilidade de alguém.

**Reiteração:** repetição.

**Evasão escolar:** abandono da escola.

**Seriação:** organização em séries.

Parágrafo primeiro.

#### De quem é o texto?

O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** é de 1990 e tem como base a **Constituição Federal do Brasil**, de 1988, a **Declaração dos Direitos da Criança**, de 1959, e a **Convenção sobre os Direitos da Criança** adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1989. Foi decretado pelo Congresso Nacional e sancionado (confirmado) pelo presidente da República. Seu objetivo é engajar toda a sociedade para que os direitos da criança e do adolescente sejam conhecidos e protegidos.

## Orientações didáticas

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*.

A expressão *direito público subjetivo* indica, nesse contexto, que o cidadão pode exigir do Estado, individualmente, o atendimento de seu direito à educação.

Verifique a possibilidade de convidar um representante do Conselho Tutelar de sua região para visitar a escola e ser entrevistado pelos estudantes. Ele pode falar sobre a eleição do conselho, o trabalho feito, as preocupações do grupo etc. É uma boa oportunidade para os estudantes desenvolverem a habilidade de formular perguntas, conforme indica a habilidade EF69LP14. Você pode solicitar, ainda, a anotação da fala e a produção posterior de uma síntese dela, ações que desenvolvem a habilidade EF69LP26.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto** – Sugere-mos que as atividades sejam feitas em trios para que os estudantes se apoiem no processo de compreensão do texto.

**Questão 2** – Observe que esta questão demanda localização de informação explícita. Verifique se os estudantes a resolveram sem dificuldade.

**Questão 3** – A atividade demanda algum grau de inferência. Sugere-mos que você verifique o desempenho dos estudantes.

**Questão 4c** – Peça aos trios que cheguem a um consenso. Cada trio deve expor sua solução para esse problema. Lembre-se de que, segundo o ECA (art. 56), os diretores das escolas de Ensino Fundamental, depois de já terem tomado todas as providências possíveis, devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de estudantes que faltam muito e não têm justificativa ou que abandonaram os estudos.

1. Garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, preparando-os para o exercício da cidadania e para o trabalho.

### DESVENDANDO O TEXTO

1. *Caput* (pronuncia-se “cáput”) é um termo em latim que significa “cabeça”. Refere-se à parte inicial de um artigo, na qual se encontra sua ideia central. Localize o *caput* do art. 53. Quais são, segundo ele, os objetivos da educação?
2. Transcreva os incisos do art. 54 que afirmam que:
  - a) as crianças pequenas têm direito à educação.
  - b) todos os adolescentes brasileiros têm direito ao Ensino Médio gratuito.
  - c) os adultos e os idosos também devem ter acesso à educação.
3. O estatuto está atento às particularidades de grupos de estudantes.
  - a) O que é garantido aos estudantes que precisam trabalhar?
  - b) O que é garantido a um estudante que, por exemplo, tenha deficiência visual?
  - c) O que, de acordo com o art. 58, é garantido a um estudante que pertença a uma comunidade indígena?
4. A lei informa quais são as responsabilidades das pessoas envolvidas diretamente com as crianças e os adolescentes.
  - a) Qual é a principal obrigação dos pais ou do responsável? Em que artigo tal responsabilidade é expressa?
  - b) Se os dirigentes de uma escola observam que os estudantes não estão recebendo o devido cuidado da família, como devem proceder?
  - c) Suponha que você seja o coordenador pedagógico da escola e que tenha sido informado do excesso de faltas de um estudante do 8º ano. Ao fazer contato com os responsáveis, eles afirmam que o estudante sai de casa diariamente para ir à escola. Como você procederia?
5. Observe, agora, a escolha de palavras do texto.
  - a) Que expressões foram usadas nos arts. 53 a 55 para indicar que estão sendo citados direitos? E para mencionar deveres?
  - b) Transcreva, dos arts. 56 a 59, as formas verbais do futuro do presente do indicativo.
  - c) Cite uma locução verbal que possa substituir *comunicar* no art. 56, sem alterar o sentido.
  - d) Conclua: o uso de verbos no futuro do presente do indicativo sugere recomendação, possibilidade, imposição ou desejo? Como esse valor se relaciona ao gênero textual em estudo?

2a. “IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”.

2b. “II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.”

2c. “I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

3a. A oferta de ensino noturno regular (inciso VI do art. 54).

3b. Atendimento educacional especializado (inciso III do art. 54).

3c. O respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios de seu contexto social.

4a. “Os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, conforme o art. 55.

4b. Os dirigentes da escola devem procurar o Conselho Tutelar.

4c. Resposta pessoal. Ver comentários nas **Orientações didáticas**.

### Sabia?

O **Conselho Tutelar** é um grupo de pessoas eleitas pela comunidade para acompanhar as crianças e os adolescentes de uma região, assegurando que seus direitos sejam respeitados. Fiscaliza a comunidade e pode requisitar ações nas áreas de saúde, educação, trabalho e segurança. Pode também encaminhar casos para a Justiça.

5a. Direitos: *têm direito, direito de, é direito*; deveres: *é dever, compete, têm a obrigação*.

5b. *Comunicar*, *estimular*, *respeitar-se-ão*, *estimular*, *facilitar*.

5c. Sugestão: *Devem comunicar, precisam comunicar, têm de comunicar, vão comunicar*.

5d. Imposição. Esse valor está relacionado ao fato de o gênero textual em estudo indicar normas e leis, as quais devem ser seguidas sem contestação.

## COMO FUNCIONA UM ESTATUTO?

É possível perceber que o texto do ECA tem uma organização bastante específica e que se volta a orientar e estabelecer regras.

### 1. Leia este trecho de um texto informativo.

#### Por que o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco civilizatório?

Porque reconheceu às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos e cuidados especiais, por estarem em peculiar condição de desenvolvimento e cuja proteção é prioritária e de obrigação de respeito e cuidado por sua família, pela sociedade e pelo Estado, os quais devem tomar decisões em favor do seu maior interesse e garantindo a sua voz.

PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA. **Construção histórica do Estatuto.** Santa Catarina: TJSC, [2020?]. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/infancia-e-juventude/coordenadoria-estadual-da-infancia-e-da-juventude/campanhas/eca-30-anos/construcao-historica-do-estatuto#:~:text=Criada%20em%2013%20de%20julho,como%20sujeitos%20a%20ter%20direitos>. Acesso em: 20 maio 2022.

- Quem é responsável pelo bem-estar das crianças e dos adolescentes?
- Por que, segundo o texto, as crianças e os adolescentes merecem atenção especial?
- Transcreva o trecho que evidencia que, para o ECA, as decisões sobre crianças e adolescentes devem considerar a opinião e os desejos deles.

### 2. Releia este artigo do ECA e responda à questão a seguir.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Observe que o artigo oferece detalhes precisos quanto à responsabilidade de municípios em relação à oferta de educação a crianças e adolescentes. Nos demais artigos, nota-se o mesmo rigor na descrição das responsabilidades dos envolvidos nesse processo. Qual é a importância dessa precisão?



1a. A sociedade como um todo, especialmente sua família e o Estado.

1b. Porque estão em fase de desenvolvimento.

1c. "Garantindo a sua voz".

2. O texto deve garantir que as funções estejam claras porque isso permite verificar o cumprimento do que é previsto e atribuir responsabilidades no caso de falha.

## Orientações didáticas

**Como funciona um estatuto?** – Comente com os estudantes que o ECA substituiu o Código de Menores (1979) e outras leis que focavam a necessidade de manter a “ordem social” e, por isso, tratavam apenas das crianças e adolescentes em “situação irregular”, que eram vistos como “riscos” à segurança. Ajude-os a perceber que o estatuto é mais abrangente do que as leis anteriores, além de não discriminar grupos de crianças e adolescentes ao definir seus direitos. Se desejar conhecer mais sobre o tema, sugerimos a leitura da página “Construção histórica do Estatuto”, no site do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/web/infancia-e-juventude/coordenadoria-estadual-da-infancia-e-da-juventude/campanhas/eca-30-anos/construcao-historica-do-estatuto#:~:text=Criada%20em%2013%20de%20julho,como%20sujeitos%20a%20ter%20direitos>; acesso em: 5 jul. 2022.).

Observe que, em outras seções do capítulo, notadamente em **Textos em conversa**, as relações entre o documento e o contexto social voltarão a ser observadas.

## Orientações didáticas

**Questão 3d** – Comente com os estudantes que os incisos podem se desdobrar em alíneas (introduzidas por letras minúsculas) e estas em itens (introduzidos por algarismos arábicos). Eles poderão observar alíneas no texto da atividade 4.

**Questão 4** – Antes de iniciar a correção, pergunte aos estudantes como fariam para, oralmente, citar o último item transcrito. Trata-se da alínea **d**, do inciso primeiro, do art. 11. O objetivo é promover a progressiva familiarização com a linguagem usual no domínio jurídico.

3. Observe a organização do estatuto.
  - a) Que recurso contribui para a organização do texto?
  - b) Releia o art. 54. O que os incisos I a VII acrescentam ao *caput*?
  - c) Releia o parágrafo 2 do art. 54. Como ele se relaciona com os direitos enunciados no artigo?
  - d) Qual função descrita a seguir associa-se ao artigo, ao inciso ou ao parágrafo?
    - I. Apresenta enumerações que especificam ou esclarecem o conteúdo do *caput* do artigo.
    - II. É a unidade básica da lei, isto é, cada subdivisão do texto da lei.
    - III. Expande, restringe ou detalha o *caput* de um artigo.
  - e) As leis são, em geral, textos longos e divididos em artigos, incisos e parágrafos. Conclua: qual é a função dessa organização?
4. Leia este trecho da Lei Complementar nº 95, que apresenta as regras para a redação das leis.

Art. 11. As disposições normativas serão redigidas com clareza, precisão e ordem lógica, observadas, para esse propósito, as seguintes normas:

I – para a obtenção de clareza:

- a) usar as palavras e as expressões em seu sentido comum, salvo quando a norma versar sobre assunto técnico, hipótese em que se empregará a nomenclatura própria da área em que se esteja legislando;
- b) usar frases curtas e concisas;
- c) construir as orações na ordem direta, evitando **preciosismo**, **neologismo** e adjetivações dispensáveis;
- d) buscar a uniformidade do tempo verbal em todo o texto das normas legais [...]

BRASIL. **Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp95.htm). Acesso em: 14 maio 2022.

- a) A redação do ECA respeita as orientações expressas nessa lei? Apresente e comente um trecho que confirme sua resposta.
- b) A lei proíbe o uso de preciosismo, neologismo e adjetivações dispensáveis. Por que isso é necessário?
- c) Em sua opinião, o texto do ECA é acessível a todos os cidadãos?
- d) Você já leu outro texto cuja linguagem seja parecida com a do ECA?

### Da observação para a teoria

Os **estatutos**, assim como outros textos que expressam leis e regras, obedecem a orientações de formulação que determinam sua organização e linguagem. Devem seguir uma ordem lógica e empregar linguagem clara e precisa, limitando os termos técnicos àqueles necessários para a legislação em uma área específica.

3a. Espera-se que os estudantes mencionem a divisão do texto em várias partes numeradas.

3b. Eles completam o *caput*, citando os deveres do Estado.

3c. O parágrafo 2 informa que, se não forem garantidos os direitos que estão previstos no artigo, as autoridades competentes deverão ser responsabilizadas.

3d. I. Inciso.; II. Artigo.; III. Parágrafo.

3e. Facilitar a localização e a menção das informações.

**Preciosismo**: escrita com elegância exagerada, pouco natural.

**Neologismo**: criação de palavras novas.

4a. Sim. Sugestão: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" exemplifica o uso do presente do indicativo e de palavras usadas em sentido comum, além de mostrar a utilização de uma expressão técnica; "direito de ser respeitado por seus educadores" exemplifica construções curtas e concisas.

4b. O gênero prevê a máxima objetividade possível, e esses recursos trazem marcas estilísticas pessoais e podem afetar a clareza e a precisão das informações.

4c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que, embora o texto seja redigido de modo a ser claro e preciso, nem todos os cidadãos brasileiros estão familiarizados com a leitura de textos escritos formais e é possível que muitos não compreendam o conteúdo do estatuto.

4d. Resposta pessoal. É possível, por exemplo, que sejam citados contratos de matrícula em um curso, os quais também circulam na esfera jurídica. Além disso, os estudantes já tiveram contato, no 6º e no 7º ano, com o Código de Trânsito Brasileiro e com o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor.

## E SE A GENTE...

### ... falasse de outras formas de educação?

Será que existem outras formas de educar e de ensinar que não aquelas que acontecem na escola? Leia a transcrição de um vídeo em que Roger BeatJesus, artista e educador social na cidade de São Paulo, explica o que é um fanzine e qual é seu objetivo.

#### Qual o objetivo de um fanzine?

Salve, salve, aí, pessoal, firmeza no bonde? Roger BeatJesus coletivo...



Roger BeatJesus introduz o assunto fanzine em reprodução de quadro do vídeo.

[...]

Antes de mais nada... tamos aqui no **Bowl** do Arariba, certo?, entre o metrô... Vila das Belezas e metrô Campo Limpo, né? E aí tamo chegando aí nessa missão... divulgando nosso trabalho em fanzine. Então, o objetivo do fanzine, eu vou falar a partir da das minhas percepções, das minhas vivências que eu tenho com com os nossos artefatos aí... opa... com os nossos artefato em fanzine, tá ligado?

E aí, cada um desse aqui, ó, foi feito em um lugar diferente... com um público diferente... e com objetivos diferente... certo? Então fique conosco aí que você vai saber um pouco mais... qual o objetivo de um fanzine. Pow, pow, poow!



Roger mostra as capas de alguns fanzines em reprodução de quadro do vídeo.

#### Lembra?

As transcrições mantêm pausas, repetições desnecessárias, frases interrompidas, marcadores de conversa ("certo?", "né?" etc.) e outras marcas que são comuns na fala.

*Bowl* é uma palavra da língua inglesa que significa "bacia". O termo também é usado para se referir a pistas de skate com formato que lembra o desse utensílio.

## E se a gente... falasse de outras formas de educação?

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 3, 4, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP21 e EF69LP24.

### Orientações didáticas

Após refletirem sobre como a educação aparece no ECA, reconhecendo-a como um direito de crianças e adolescentes e percebendo que falhas em relação a ela são consideradas negligência, os estudantes vão, nesta seção, refletir sobre a educação que não se dá em contexto formal.

A fala do educador social Roger BeatJesus aborda os objetivos da produção de fanzines, reconhecendo o potencial dessa produção como recurso ativador do pensamento crítico e disparador de interesses ligados ao empreendedorismo e à ação artística. Se possível, reproduza o vídeo para que os estudantes possam observar a interação em seu contexto original. Converse com eles acerca do registro de linguagem usado por Roger, com menor monitoramento e várias marcas de informalidade, sem permitir que as observações revelem preconceito linguístico. É importante que considerem a questão da adequação, levando em conta a relação estabelecida pelo falante com seu público e a questão da identidade, que é reforçada por essa linguagem e sustentada também por outras escolhas, como o local em que fala, intencionalmente escolhido para evidenciar a relação com a periferia. Destaque, ainda, o teor da reflexão promovida por Roger, que aborda o fanzine, neste vídeo, sob a perspectiva da função social.

## Orientações didáticas

Verifique o conhecimento prévio dos estudantes sobre o fanzine, perguntando se já manusearam um. É importante que saibam que o fanzine tem um processo artesanal de produção em que o original, feito à mão, é construído com a escrita de diversas letras e fontes, desenhos e colagens, para depois ser reproduzido por fotocópia. Sugerimos que seja feito um trabalho interdisciplinar com Arte para a produção de um fanzine. Se isso for possível, organize as etapas do trabalho interdisciplinar em reuniões prévias. Duas reuniões são suficientes para essa organização. Se preferir, veja alguns vídeos no canal de Roger BeatJesus que ensinam a produzir um fanzine, como “Fanzine de bolso como fazer dobradura”, “O que é fanzine | como fazer um”, entre outros.

Então, pessoal, é o seguinte, pra mim assim, o fanzine ele tem o objetivo de poder passar uma mensagem, tá ligado? Tipo uma ideia, algo que a grande mídia não comenta, não fala... fanzine vai falar, tá ligado?

E aí, o fanzine ele tem essa ideia de trazer uma percepção, trazer uma revelação de algo que vai acontecer, ou algo que já acontece e as pessoas não, não tão enxergando, né? Então o fanzine ele tem essa essa premissa de poder passar uma mensagem, de ser algo revelador. [...]

Ee então... bem assim, tem a parte que a gente corre aí, que a gente desenrola aqui na região, aqui, né? No extremo do Jardim Ângela, Capão Redondo, aí... e... aqui a gente sai muito com os fanzines, pelas ruas e aí tem um objetivo de poder passar uma mensagem, mas também tem o pessoal de instituição, escola, igreja... é... ocupação, movimentos sociais... vários coletivos, né? Alguns desses coordenadores e líderes desses projetos entram em contato conosco e aí pede pra levar a vivência do fanzine pra lá... Levar a vivência do fanzine pra lá... mas justamente na intenção de poder passar um um uma mensagem, né? De um objetivo, então, o fanzine, ele também traz, ele tem um objetivo que é muito além do... quando as pessoas olham pro fanzine... as pessoas olham ele num todo, né?, como um produto final, né?, algo... “ah, um fanzine”, um um material, é um um impresso. Xeroxado. Esse aqui ainda tá como na base das colagem, tá ligado?



Roger mostra páginas do fanzine **Afro-indígena-se** em reprodução de quadro do vídeo.

E aí, então, assim: esse esse fanzine aqui ele tem esse objetivo, né? De poder trazer uma mensagem sobre a cultura afro-indígena... puxando desde ali da do resgate, né, meu?, a origem... das raízes... E aí o pessoal quer fazer passar essa, quer fazer, quer passar essa informação, por exemplo, do do afro-indígena para as crianças, então eles utilizam o fanzine, que com isso acaba despertando outros objetivos, que, na criança, ou no... na pessoa que faz o fanzine, né? Que produz o fanzine. É muito interessante isso. O fanzine ele também tem um objetivo de despertar o interesse, o senso crítico da pessoa, é... a pesquisa apurada sobre determinado assunto, ah... desperta também a questão da da leitura, da escrita, de você ter uma caligrafia mais mais, é, redonda, né? Mais formal ali, boni bonita, pá...

E fora as ideias da criatividade, a parte da colagem, você também tem aí a questão do objetivo em relação ao sentido gráfico, que ah... as pessoas que produzem fanzine, elas começam a ter uma percepção sobre a questão gráfica, então, né?, de um produto gráfico... e um material gráfico. Por exemplo, eles vão ter que saber

a questão das margens... do enquadramento... no sentido da das cores pra quando for tirar cópia não não ficar muito escuro ou ficar, é, sem enxergar, né?, sem saber o que tá escrito... apagado. Então, assim, o objetivo que o fanzine, ele, ele traz... ele é imenso, ele é imenso. [...]

Então é isso aí, pessoal! Éééé... se cê quiser saber um pouquinho mais do nosso trabalho em fanzine, ó... esse aqui tinha o objetivo de falar sobre a adolescência saudável dentro da periferia. Então, pensa, né? O que o que seria a adolescência saudável na na periferia, né?, em vista de tantos contextos, situações que que acontecem, né?, nesse exato momento mesmo, assim, né? Não, não hoje, porque hoje ééé domingo, né?, mas durante a semana... ééé, boa parte da das crianças e adolescentes que que deveriam, ééé, estar cursando, estudando... não... estão em casa, não tão tendo um acesso à internet e se tem acesso à internet, não consegue uma concentração devido à movimentação da família... e diversos outros fatores que que acontecem, né? Dentro das periferias.



ROGERIO SOUZA, ROGER BEATJESUS

Roger mostra a capa do fanzine **Adolescência Saudável** em reprodução de quadro do vídeo.

E então assim, é algo que nós precisamos pensar, né?, como poder trabalhar, levar essa mídia do do fanzine, porque... se a, se uma criança, ela entender que um fanzine... além de ela estudar, ela aprender, ela ela vai ter um conceito aí de diagramação, formatação, até mesmo uuum trampo de *marketing*, né, mano? Um trampo de *marketing* também, que que você tem que pegar aí pra poder divulgar o seu trabalho, né?

Então, tudo isso aí, se se uma criança fizer, aprender a fazer um fanzine, ela tecnicamente ela já vai saber empreender e vai saber também, é, ter um senso de gestão também, então isso é algo que o fanzine eeee proporciona, é um objetivo muito bom.

Pessoal, ficarei até aqui com esse vídeo e agradeço você que nos acompanhou até aqui, se não se inscreveu, fica à vontade, se inscreva e deixa aquela curtida... [...]. E é nós. Pow, pow, pow!

QUAL O objetivo de um fanzine? São Paulo: [S. n.], 2020. Publicado pelo canal Roger BeatJesus. (1 vídeo) 0 min 6 s a 8 min 2 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f69VdE4obqg>. Acesso em: 23 maio 2022.



Em 2021, estudantes da Universidade Federal do Paraná lançaram uma exposição virtual de fanzines sobre diversos assuntos. Para conhecer os trabalhos, acesse: <https://jornalcomunicacao.ufpr.br/estudantes-da-ufpr-lancam-exposicao-de-fanzines/>. Acesso em: 14 maio 2022.

## Orientações didáticas

**Fala aí!** – A questão tem o objetivo de fazer os estudantes se posicionarem em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social. Veja se eles compreendem essa dimensão do fanzine e, se preciso, relacione a outras linguagens artísticas que também têm o objetivo de problematizar a realidade, como o rap e o grafite.

1. Sugestão: Roger fez uso constante de gírias e expressões coloquiais e gravou seu vídeo em área aberta, ligada ao lazer.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o artista emprega termos próprios das comunidades periféricas da cidade de São Paulo.

1. Roger BeatJesus optou por uma interação informal. Cite evidências disso, observando o conteúdo e o contexto da fala.
2. A linguagem informal do artista está relacionada à comunicação com leitores de fanzines. Além deles, que outros grupos podem se identificar com essa linguagem?
3. Sobre as explicações que Roger dá sobre o fanzine, responda:
  - a) Quais são as características gráficas de um fanzine? Como ele é produzido? **3a. O fanzine conta com desenhos, colagens e escritas manuais. É feito artesanalmente e depois xerocopiado.**
  - b) Segundo o educador, que tipo de conteúdo é divulgado em fanzines? O que justifica essa escolha?
  - c) Quais são os temas abordados pelos dois fanzines citados?
4. Segundo Roger BeatJesus, além de desenvolver o senso crítico do leitor, o fanzine contribui para a formação de quem o produz. Explique essa afirmação.
5. Releia o trecho a seguir.

[...] tem o pessoal de instituição, escola, igreja... é... ocupação, movimentos sociais... vários coletivos, né? Alguns desses coordenadores e líderes desses projetos entram em contato conosco e aí pede pra levar a vivência do fanzine pra lá... Levar a vivência do fanzine pra lá...

Por que grupos de ocupações, igrejas, movimentos sociais, entre outros, têm interesse em fazer parcerias com os criadores de fanzines?

6. Como o fragmento transcrito do vídeo se relaciona com o ECA, cujo trecho foi estudado na **Leitura 1**?
7. Releia este outro trecho.

[...] O que o que seria a adolescência saudável na periferia, né?, em vista de tantos contextos, situações que que acontecem, né? Nesse exato momento mesmo, assim, né? Não, não hoje, porque hoje ééé domingo, né?, mas durante a semana... ééé, boa parte da das crianças e adolescentes que que deveriam, ééé, estar cursando, estudando... não... estão em casa, não tão tendo um acesso à internet e se tem acesso à internet, não consegue uma concentração devido à movimentação da família... e diversos outros fatores que que acontecem, né? Dentro das periferias.

O vídeo foi gravado em 2020, quando as escolas estavam fechadas em virtude da pandemia de covid-19 e as aulas eram ministradas *on-line*. Por que o comentário de Roger revela uma situação de descumprimento do ECA?

7. O inciso I do artigo 53 afirma que é assegurada à criança e ao adolescente "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", o que foi descumprido tendo em vista que muitos estudantes não tiveram acesso à internet.

3b. Os fanzines tratam de assuntos que não são falados na mídia comum com o fim de provocar reflexão sobre questões importantes para a comunidade e desenvolver o senso crítico.

3c. O fanzine **Afro-indígena-se** fala dos afro-indígenas, heranças culturais e representatividade. O fanzine **Adolescência Saudável** aborda a situação dos adolescentes na periferia.

4. Segundo Roger, além de criatividade, para criar e divulgar um fanzine é preciso pesquisa apurada do tema e desenvolvimento de habilidades relativas a diagramação (efeitos de recursos visuais, caligrafia etc.), gestão de projetos e *marketing*, que podem ser valiosas na vida profissional.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Como evidenciam as produções de Roger BeatJesus, o fanzine é uma produção artística que pode provocar a reflexão sobre questões sociais. Você acha que produções como essa conseguem mesmo levar o público a refletir?

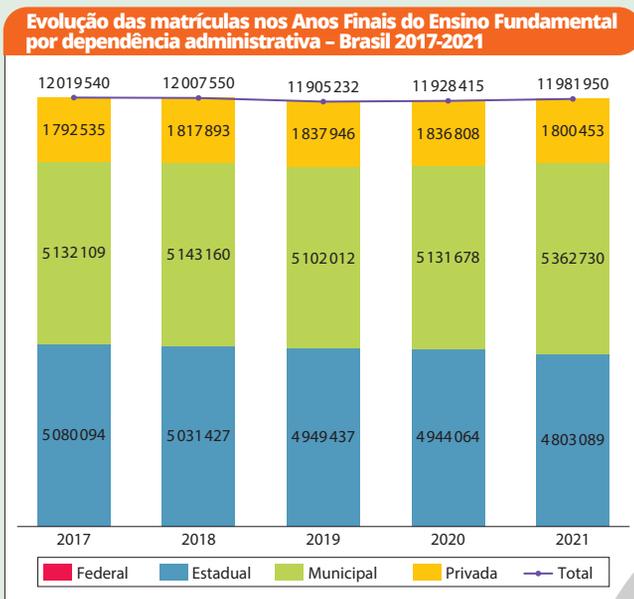
5. Porque esses grupos enxergam no fanzine uma ferramenta educativa, um veículo para mensagens que desejam transmitir, possivelmente em virtude de sua linguagem acessível e pela facilidade de identificação com o público-alvo de suas ações.

6. Espera-se que os estudantes compreendam que a produção de fanzines relaciona-se com o art. 58, que aborda o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social dos estudantes.

## Textos em CONVERSA

Na **Leitura 1**, você conheceu um trecho do ECA que trata do direito à educação. Agora, vamos analisar dois gráficos com dados relativos a esse tema. Eles foram reproduzidos do Censo Escolar da Educação Básica.

1. Analise este gráfico e responda às questões.



Fonte: INEP. **Censo escolar 2021**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

- O que o gráfico apresenta?
- O que indicam os números que estão sobre as colunas, no alto do gráfico? **1b. O total de estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil, em cada um dos anos da pesquisa.**
- Por que as colunas têm divisão por cores e o que cada uma delas significa?
- Existe uma cor na legenda que não aparece em nenhuma coluna. O que ela representa? Por que você acha que ela está ausente no gráfico?
- Analisando os dados, como podemos interpretar a distribuição da responsabilidade da educação de adolescentes nas diferentes dependências?
- Comparando os dados das várias colunas, é possível perceber a tendência à estabilidade ou à mudança? Explique sua resposta. **1f. A variação entre os números é muito pequena, o que sugere estabilidade.**

### Sabia?

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa feita anualmente sob orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto a escolas públicas e privadas e se constitui na fonte mais importante de dados para a definição das políticas públicas na área da Educação.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

**1a.** O gráfico mostra o número de estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, num período de cinco anos, nas diferentes dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada).

**1c.** As colunas são divididas em cores para que o leitor possa visualizar, ao mesmo tempo, o total de matrículas e como estão distribuídas nas dependências administrativas. Vermelho: federal; azul: estadual; verde-claro: municipal; amarelo: privada.

**1d.** A cor vermelha representa a dependência administrativa federal. Espera-se que os estudantes compreendam que essa dependência não atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**1e.** É possível reconhecer que, em todos os anos representados, a esfera pública foi responsável pela educação da grande maioria dos estudantes brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental (cerca de 85%), divididos nas redes municipais e estaduais. Pequena parte dessa população (cerca de 15%) está matriculada nas escolas particulares.

87

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3 e 6.

Habilidades: EF69LP13, EF69LP25, EF69LP29 e EF69LP33.

### Orientações didáticas

A BNCC destaca o caráter multisemiótico das práticas comunicativas e, nesse sentido, orienta, por exemplo, na habilidade EF69LP33, a realização de atividades voltadas à articulação do texto verbal com gráficos, esquemas, tabelas, ilustrações etc. Já desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está previsto o trabalho com os gráficos para reconhecimento de sua função na comunicação de informações e para produção destinada à exposição de resultados de estudos e pesquisas, habilidades também desenvolvidas no 6º e 7º anos.

Nesta seção, os estudantes lerão informações apresentadas na linguagem matemática, compreendendo-as e associando-as a um contexto maior em discussão, e refletirão sobre seu valor como elemento argumentativo e corroborativo de explicações. Os gráficos podem ser lidos nas aulas de Língua Portuguesa, contando com o conhecimento prévio dos estudantes, mas sugerimos enfaticamente que o professor de Matemática conheça o material para, eventualmente, planejar o aproveitamento dos gráficos em uma abordagem que compare seus tipos, sua adequação para expressão de determinados dados e sua legibilidade em um contexto de comunicação com público amplo. Ele pode, ainda, aproveitar os dados disponíveis para planejar retextualizações possíveis em sua área.

Os dados referentes aos períodos de 2017 a 2021 e de 2010 a 2021 eram os mais recentes no momento de produção desta coleção. Se for possível, atualize a atividade, utilizando os dados do último Censo. Procure na internet por “Censo escolar – Notas estatísticas”.

Sugerimos que as atividades sejam feitas oralmente e em trios para que os estudantes se auxiliem no processo de leitura dos gráficos e, principalmente, nas extrapolações a partir deles.

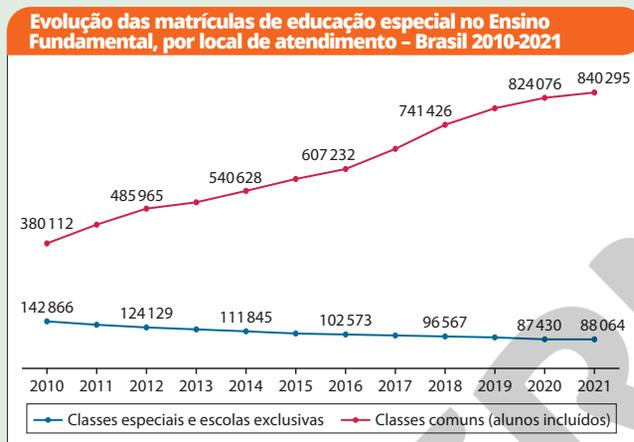
## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Um gráfico com dados do Censo Escolar da Educação Básica revela que, entre 2010 e 2021, houve um considerável aumento de matrículas de estudantes com deficiência em escolas e classes comuns. Uma das linhas que constituem o gráfico indica uma redução de cerca de 40% de estudantes frequentando escolas ou salas destinadas exclusivamente a estudantes com deficiência, enquanto a outra linha revela que as matrículas em turmas não exclusivas passaram de aproximadamente 380 mil para 840 mil. Esse aumento significativo revela que mais estudantes com deficiências estão nas escolas regulares, o que significa que seus direitos estão sendo atendidos e que a sociedade tem se empenhado em ser mais inclusiva.

Sugerimos que se formem grupos de quatro estudantes para leitura dos textos de modo a garantir que várias soluções sejam conhecidas, o que contribui para a ampliação do repertório dos estudantes. Oriente-os a avaliar os textos observando o atendimento da proposta e a precisão dos dados. Escolha dois ou três textos para leitura em voz alta.

**Fala aí!** – Estimule os estudantes a refletir sobre as medidas indicadas, confrontando-as com a realidade do país. Incentive-os a descartar alternativas que sejam inviáveis e a valorizar aquelas que possam ser consideradas em uma discussão séria sobre o tema. Essa ação contribui para o amadurecimento das análises críticas e estimula a reflexão sobre o próprio projeto de vida.

2. O gráfico a seguir mostra como estudantes com deficiência que precisam de atendimento especializado e adaptado foram matriculados em um período de doze anos. A linha azul refere-se a estudantes que frequentaram escolas ou classes exclusivamente destinadas a esse tipo de atendimento; a linha vermelha, àqueles que estudaram em espaços comuns aos demais estudantes.



Fonte: INEP. **Censo escolar 2021**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 14 maio 2022.

- a) Compare as duas linhas apresentadas: o que é possível perceber sobre a quantidade de estudantes de educação especial matriculados nos doze anos mostrados?
- b) O gráfico especifica se as escolas são da rede pública ou particular? **2b. Não há essa diferenciação.**
- c) Relacione os dados obtidos na análise do gráfico ao trecho do ECA, estudado na **Leitura 1**.

### Desafio da linguagem

Imagine que você vai escrever para o jornal da escola um breve comentário sobre a evolução das matrículas de educação especial no Ensino Fundamental e explicar a importância do que se observa. Siga as orientações.

- Inicie o texto mencionando a existência de um gráfico que expressa essa evolução e indicando sua fonte.
- Exponha e interprete o desenho das linhas (crescimento ou diminuição).
- Inclua alguns dados numéricos que comprovem sua interpretação.
- Contextualize os dados apresentando suas possíveis motivações e efeitos.

2a. Nota-se que, entre 2010 e 2021, ocorreu aumento significativo do número de matrículas de educação especial. Pode-se reconhecer também que o número de estudantes matriculados nas classes comuns aumentou consideravelmente.

2c. Espera-se que os estudantes reconheçam que há maior inclusão dos estudantes com deficiência que precisam de atendimento especializado nos espaços escolares regulares, o que significa que está havendo um movimento para oferecer a eles a educação a que têm direito, conforme preconiza o ECA.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

O que você proporia se tivesse a oportunidade de alterar algo na educação brasileira? Como faria para que as crianças e os jovens pudessem aproveitar melhor seu período na escola e não desistir dela?

## Leitura 2 REGULAMENTO

Neste capítulo, estamos estudando dois gêneros semelhantes: o estatuto e o regulamento. Existem algumas características comuns a ambos, relacionadas ao domínio das leis e normas, no qual se inserem.

Você vai ler agora parte do regulamento de uma biblioteca pública.

### Regulamento da Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça – Cuiabá

[...]

#### CAPÍTULO VI

##### DO EMPRÉSTIMO, RENOVAÇÃO, DEVOLUÇÃO E RESERVA

Art. 6º Fica estabelecida a seguinte sistemática operacional para as transações de empréstimos, devoluções, renovações e reserva dos títulos:

I. Cada usuário terá o direito a emprestar até 02 (dois) livros de cada vez, com prazo de devolução de 10 (dez) dias corridos, podendo ser renovado por mais uma vez, pelo mesmo período de tempo, com exceção dos livros em atraso;

II. Não serão renovados os empréstimos de títulos que no momento de registro de sua devolução se encontrarem em situação de reserva;

III. Cada usuário terá o direito de emprestar apenas 01 (um) exemplar de cada título;

IV. O livro emprestado deve obrigatoriamente ser devolvido no balcão de empréstimo;

V. Os livros são emprestados em absoluta confiança ao leitor, sendo este responsável pela guarda, conservação e manutenção no período em que estiver em seu poder;

VI. No momento da transação do empréstimo, o leitor receberá um comprovante (segunda via) que deve ser apresentado, para verificação, na saída da Biblioteca, informando dados referenciais da obra autorizada a sair da Biblioteca, e a data de devolução da obra emprestada. Esse comprovante serve também para que o leitor possa acompanhar a data de devolução do livro à Biblioteca;

VII. A devolução das obras só se efetivará no momento da entrega e conferência pelo atendente, que dará baixa no sistema e entregará ao usuário o respectivo comprovante de devolução dos livros; sendo que os abandonados no balcão de empréstimo antes deste procedimento não serão considerados como devolvidos;



Prédio da Biblioteca Estevão de Mendonça, em Cuiabá (MT), 2020.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3, 4, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP20, EF69LP27 e EF69LP28.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão explorar o regulamento de uma biblioteca e refletir sobre a orientação de condutas em situações específicas.

VIII. Em função da necessidade do registro no sistema, o atendimento para as transações de empréstimos, devoluções e reservas será feito individualmente, cabendo ao usuário aguardar sua vez na fila de espera (quando houver);

IX. Se na data da devolução não houver expediente na Biblioteca (Feriado, Ponto Facultativo etc.), os livros deverão ser devolvidos no primeiro dia útil;

X. Fica **facultado** ao usuário o direito de solicitar reserva de títulos indisponíveis no momento da procura, cabendo-lhe comunicar ao atendente para registro no sistema e empréstimos tão logo possível;

XI. O usuário será informado pelo atendente de quantas solicitações anteriores já foram registradas para reserva da mesma obra, dando-lhe ciência da fila de espera (quando houver), no momento de registro de sua reserva;

XII. A sequência dos pedidos de reserva das obras será comunicada ao usuário no momento do registro de sua solicitação.

## CAPÍTULO VII DAS SANÇÕES DEVIDAS POR DANOS E/OU EXTRAVIOS DE LIVROS

Art. 7º A perda, extravio, depredação ou dano às obras da Biblioteca emprestadas pelo usuário implica dano ao erário público, por conseguinte fica o infrator obrigado a **ressarci-lo** da seguinte forma:

I. Caso a substituição pelo mesmo título não seja possível pela indisponibilidade do mesmo no mercado editorial (devidamente demonstrada por declaração de representante da editora), a Bibliotecária indicará outro título equivalente ao extraviado;

II. Enquanto perdurar sua **inadimplência** quanto às devoluções de títulos emprestados ou extraviados, será suspenso nesse período seu direito de novos empréstimos ou reservas;

**Facultado:** permitido.

**Ressarci-lo:** compensar [o erário público] por algum dano.

**Inadimplência:** não cumprimento de uma obrigação.



III. Cada dia de atraso acarretará o dobro de dias de suspensão do direito a novos empréstimos;

IV. O leitor deve devolver o livro sem danos, sem anotações, lembrando que o livro é patrimônio público;

V. Em caso de substituição de livro extraviado, mediante a compra pelo usuário em que a editora demande prazo para entrega (devidamente demonstrada por declaração de representante da editora), tal período não incorrerá em suspensão em razão da recomposição do dano.

## CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 8º Aplica-se o presente regulamento a todos os usuários que tomarem emprestado o material pertencente à Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça.

Art. 9º A desobediência ao presente regulamento importará no impedimento de empréstimo do usuário aos serviços da Biblioteca.

MATO GROSSO. Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça. **Instrução normativa Secretaria de Estado de Cultura nº 1**. Estabelece as diretrizes, normas e procedimentos do serviço de empréstimo, nos equipamentos do sistema PHL net, onde se operacionalizam as transações de empréstimos domiciliares, devoluções e reserva do acervo da Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça – BPEEM e dá outras providências. Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecapublica.mt.gov.br/politica-de-emprestimo>. Acesso em: 14 maio 2022.

### REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. Este regulamento pertence a um estabelecimento público. Que estabelecimento é esse?
2. O documento não foi reproduzido integralmente.
  - a) A que se refere o trecho apresentado?
  - b) Quais são as regras para a retirada de livros no que diz respeito a quantidade de volumes e prazos?
  - c) O que justifica essas regras?
  - d) O art. 6º detalha o processo de devolução. Por que isso é importante para a pessoa que leva os livros?
3. O *caput* do art. 7º menciona o “erário público”.
  - a) O que isso significa? Consulte o dicionário.
  - b) Que relação existe entre o erário público e a ação de quem toma um livro emprestado em uma biblioteca como essa?
4. Há marcas de subjetividade no texto?
5. O texto explora a interlocução com o leitor, estimulando a formação de uma opinião sobre o conteúdo? Explique sua resposta.
  5. Não. O texto oferece informações que não podem ser discutidas. Para fazer uso da biblioteca, a pessoa deve aceitar e seguir as regras.

1. Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça, em Cuiabá, no Mato Grosso.

2a. O trecho se refere às regras para retirada de livros e materiais e às sanções em caso de perda ou dano.

2b. O usuário pode retirar até dois livros diferentes por vez, podendo permanecer com eles por um período máximo de dez dias; o empréstimo pode ser renovado por mais uma vez, pelo mesmo período, com exceção dos livros em atraso ou em situação de reserva.

2c. A preocupação em garantir que outros usuários também possam se beneficiar dos materiais pertencentes ao acervo da biblioteca.

2d. Falhas na devolução, como não atentar ao prazo máximo ou não esperar a baixa no sistema, resultam em punições ao usuário. Para evitar que aconteçam, é preciso garantir que tenham sido comunicadas com clareza.

3a. Erário é o conjunto dos recursos financeiros públicos.

3b. A biblioteca e seu acervo são mantidos com recursos públicos. Portanto, o cidadão que pega um livro emprestado está se beneficiando de um recurso com fim coletivo e deve garantir a devolução da obra em bom estado de conservação para evitar prejuízos ao poder público e à comunidade.

4. Espera-se que os estudantes respondam negativamente.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

#### Fala aí!

As bibliotecas que você conhece têm regras parecidas com as que constam no regulamento lido?

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto** – Sugere-se que as atividades sejam feitas individualmente e por escrito. Não é esperado que os estudantes tenham dificuldades nesta leitura, já que o público-alvo do texto possivelmente conta com estudantes da mesma faixa etária. A **Leitura 1**, que trouxe o estatuto, já apresentou alguns importantes aspectos dos textos do domínio jurídico.

**Questão 4** – Verifique se os estudantes compreendem bem o conceito de subjetividade perguntando que tipo de pistas poderiam evidenciá-la. É esperado que citem o uso de primeira pessoa, de adjetivos ou advérbios que marquem opinião, entre outros.

**Fala aí** – Espera-se que os estudantes pensem, em um primeiro momento, na biblioteca da escola. Se possível, faça uma comparação entre o regulamento dela e o apresentado na seção. Peça também àqueles que utilizam outras bibliotecas que contem um pouco sobre suas regras.

Aproveite a situação e converse com o grupo sobre o uso de bibliotecas públicas, comentando sua relevância para o aprofundamento do conhecimento e pesquisa e também para o lazer, já que colocam à disposição do público obras de diversos gêneros atendendo a variados gostos.

## Orientações didáticas

**Questão 7** – Conceda 15 minutos para a discussão em grupo. Depois, inicie a conversa com a turma.

**Questão 7a** – Para problematizar, pergunte aos estudantes por que a bibliotecária não poderia emprestar os livros a João Carlos, já que a biblioteca tem em seu acervo mais de um exemplar do livro de que ele precisa. Espera-se que eles mencionem o inciso III do art. 6º do regulamento, que afirma que o usuário só pode retirar um exemplar de cada título. Por isso, é recomendável que a irmã de João Carlos compareça à biblioteca para pegar um exemplar emprestado. Ressalte aos estudantes o caráter normativo de textos como os regulamentos, reforçando que, em geral, não podem ser flexibilizados.

**Questão 7b** – Espera-se que os estudantes reconheçam que, nessa situação, a biblioteca não seguiu as regras, já que um atendente não consultou a lista de espera ou a desrespeitou para favorecer um dos usuários. Verifique se eles identificam no regulamento os incisos que tratam do funcionamento da reserva: II, X, XI e XII do art. 6º. Assim como os usuários de um serviço precisam seguir seu regulamento, os servidores de instituições também devem respeitar normas relativas à sua atuação e estão sujeitos a penalidades quando isso não ocorre. O regulamento da biblioteca não prevê uma compensação para o usuário nesses casos, então os responsáveis pela biblioteca precisariam consultar outros textos normativos para orientar sua decisão no sentido de minimizar o problema imposto a ele.

**Questão 7c** – O art. 6º, inciso VII, expressa que o usuário deve entregar as obras para um atendente obrigatoriamente. Incentive os estudantes a refletir sobre a necessidade dessa norma para o bom funcionamento da biblioteca, já que ela possibilita o registro dos empréstimos e das devoluções para que se mantenha o controle do acervo.

6. Releia o seguinte trecho.

IV. O livro emprestado deve obrigatoriamente ser devolvido no balcão de empréstimo;

- a) O trecho trata de uma conduta indispensável. Se o advérbio *obrigatoriamente* fosse excluído, esse sentido seria eliminado? Justifique sua resposta.
- b) Transcreva do regulamento um trecho que se relacione a uma conduta que pode ou não ser seguida.
7. Reúna-se com alguns colegas e imaginem que vocês são os responsáveis pela Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça e devem resolver as solicitações e reclamações feitas por usuários da biblioteca. Baseiem-se no regulamento para encontrar soluções.

### Situações-problema

- a) João Carlos precisa com urgência retirar dois livros iguais, pois tanto ele quanto a irmã devem fazer a leitura, simultaneamente, para a escola. Ele acabou de descobrir que isso não é permitido pelo regulamento da biblioteca e pede que se abra uma exceção.
- b) Raquel estava em uma lista de espera para a retirada de um livro recém-chegado à biblioteca. Descobriu, porém, que uma colega já o tinha retirado, mesmo não estando na fila de espera, apenas pelo fato de estar na biblioteca no dia em que a obra chegou. Raquel pede retratação do estabelecimento e imediata solução, pois a ordem da fila não foi respeitada.
- c) Francisco devolveu no dia combinado o livro que estava lendo. No entanto, como não encontrou o atendente, deixou o volume sobre o balcão e foi embora. Agora está sendo cobrado, pois não consta no sistema da biblioteca que o livro foi devolvido. Francisco então escreveu um e-mail à biblioteca perguntando o que pode ter acontecido.
- d) Samanta fez o empréstimo de um livro e a data de entrega cai em uma sexta-feira antecedida por um feriado. Por meio do jornal, ela ficou sabendo que será ponto facultativo na cidade e agora está em dúvida sobre a data-limite para entrega da obra.

### Da observação para a teoria

Os **regulamentos** são textos que orientam o comportamento do interlocutor, apresentando minuciosamente regras a serem seguidas e penalidades para quem não as cumprir. Frequentar um clube, participar de um concurso e disputar um campeonato são exemplos de atividades que preveem regulamentos.

92

**Questão 7d** – Antes de solicitar a atividade, verifique se os estudantes conhecem o significado da expressão *ponto facultativo*: data, geralmente próxima a um feriado, em que o empregador decide se dará ou não folga a seus funcionários. No serviço público, tais datas são definidas com antecedência e divulgadas por canais oficiais. Informações como essa contribuem para que os adolescentes se apropriem de informações próprias da vida pública. No regulamento, o art. 6º, inciso IX, determina que se não houver expediente na biblioteca, o livro deverá ser devolvido no primeiro dia útil. Como será ponto facultativo na cidade, a usuária deve entrar em contato com a biblioteca e confirmar se haverá ou não expediente.

6a. Não. *Obrigatoriamente* reforça o valor do verbo auxiliar *deve*, que já é suficiente para indicar conduta obrigatória.

6b. Art. 6º, inciso X. "Fica facultado ao usuário o direito de solicitar reserva de títulos indisponíveis no momento da procura, [...]".

7. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### Tipo, gênero e domínio: o que são?

Neste capítulo, estamos estudando gêneros do **domínio** jurídico, que se relaciona ao campo das leis, do Direito e da Justiça. Você já observou que os regulamentos e os estatutos não são textos exatamente iguais; há particularidades que os diferenciam, e isso está ligado à ideia de **gênero**. Vamos agora refletir um pouco sobre esses conceitos.

- Segundo o art. 7º do regulamento da Biblioteca Pública Estadual Estevão de Mendonça, o usuário deve repor obras que perdeu ou danificou.
  - Um usuário da biblioteca perdeu um livro de contos que estava sob sua responsabilidade e, como essa publicação já está fora de catálogo, foi instruído a repor com outra obra, também de tipo narrativo. Quais características deve ter a obra que vai providenciar?
  - Tanto o estatuto quanto o regulamento são gêneros em que predomina o tipo injuntivo. Qual é a finalidade desse tipo de texto?
- Cite o tipo textual – argumentativo, narrativo, injuntivo, expositivo ou descritivo – que predomina em cada gênero.
  - Guia de turismo.
  - Verbetes.
  - História em quadrinhos.
  - Manual de instrução.
  - Fábula.
  - Debate.

Os **tipos textuais** têm uma estrutura definida, reconhecida por características ligadas a sua finalidade e linguagem. São tipos textuais a **narração**, a **argumentação**, a **injunção**, a **descrição** e a **exposição**. Em geral, em um texto é possível identificar mais de um tipo textual, os quais se complementam. Por exemplo, em um conto, gênero predominantemente narrativo, pode haver também descrição.

- A **receita culinária**, assim como o **estatuto**, é um texto injuntivo. Compare esses dois gêneros textuais.
  - Qual é a finalidade de cada um deles?
  - Costumeiramente, quem produz um estatuto e a quem ele se destina? E quanto à receita?
  - Como é a organização típica de cada um?
  - Onde são divulgadas as receitas? E os estatutos?

O **gênero textual** é uma espécie de modelo de texto que usamos em nossas comunicações. Os gêneros são mais específicos do que os tipos textuais, porque são determinados pelos interlocutores, forma de circulação (televisão, jornal impresso etc.), finalidade, temas mais comuns, recursos linguísticos mais usados, entre outros fatores. O estatuto, o regulamento, o conto, o diário, o verbete, a notícia, a fábula, o boletim do tempo, o seminário, a conversa telefônica etc. são alguns dos muitos gêneros textuais.

1a. O usuário deve providenciar uma obra em que um narrador conte uma história contextualizada no espaço e no tempo e envolvendo personagens.

1b. O tipo injuntivo orienta ou instrui o interlocutor.

2a. Descritivo.

2b. Expositivo.

2c. Narrativo.

2d. Injuntivo.

2e. Narrativo.

2f. Argumentativo.

3a. O estatuto orienta o comportamento em sociedade, indicando direitos e deveres, enquanto a receita culinária apresenta as ações necessárias para o preparo de um prato.

3b. O estatuto é produzido por legisladores e se destina a um grande grupo de cidadãos; a receita é produzida por quem sabe preparar um prato e se destina aos interessados em aprender a fazê-lo.

#### É lógico!

Para reconhecer os tipos textuais, você recorre a padrões, isto é, a semelhanças entre os gêneros que está analisando e outros que já conhece.

3c. O estatuto é organizado em artigos, parágrafos e incisos; a receita é organizada em lista de ingredientes e modo de fazer.

3d. As receitas são divulgadas em livros ou blogs de culinária, canais de vídeos, jornais, revistas, sites, programas de TV e de rádio destinados ao entretenimento. Os estatutos são divulgados em documentos oficiais, livros da área jurídica e sites de órgãos públicos.

93

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1 e 2.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidade: EF69LP20.

### Orientações didáticas

Os conceitos de **tipo**, **gênero** e **domínio** já vêm sendo trabalhados desde o Volume do 6º ano de maneira não sistematizada. Entendemos que, no 8º ano, os estudantes já estão preparados para se tornar mais conscientes de sua aplicação, organizando o conhecimento já adquirido. O objetivo dessa abordagem não é dar a esses conceitos lugar central na reflexão sobre a linguagem, mas oferecer aos estudantes mais um instrumento em que se apoiar. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento de algumas habilidades que envolvem o reconhecimento da forma de organização dos textos, das sequências textuais, do contexto de produção, entre outros aspectos.

**Questão 2** – Sugerimos a sistematização dos tipos de texto na lousa. **Argumentação**: apresenta uma opinião, sustentada por argumentos usados para convencer o interlocutor ou leitor. **Narração**: apresenta uma sequência de ações, que é contada pelo narrador e envolve personagens; está contextualizada no tempo e no espaço. **Injunção**: traz instruções, orientações para o interlocutor. **Exposição**: apresenta informações sobre um assunto. **Descrição**: apresenta um retrato, com detalhes, de uma coisa, pessoa ou situação. A divisão em cinco tipos segue a exposição de Luiz Antônio Marcuschi.

**Boxe sobre gênero textual** – Para verificar se os estudantes compreendem bem o conceito de gênero, leia uma vez a definição e solicite que um ou dois voluntários façam paráfrases. Depois, releia e peça aos estudantes que expliquem ou exemplifiquem um a um os elementos que determinam os diferentes gêneros citados.

### Biblioteca do professor

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Revista DLCV – Língua, linguística & literatura**, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

Nesse artigo, o autor aborda o funcionamento dos gêneros textuais e dos domínios discursivos e traz uma vasta lista com exemplos de suporte, ampliando assim a discussão a respeito do tema.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva *et al.* (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

Para mais informações sobre os gêneros textuais, sua história e caráter social, sugerimos a leitura desse capítulo. O autor também traz uma reflexão sobre o trabalho com gêneros no universo escolar.

4. Em 2019, o juiz Liciomar Fernandes, de Goiás, usou o gênero poema para registrar sua decisão sobre um processo de adoção, que concedia a uma menina de 11 anos o direito de ter, em seu registro, o nome de dois pais – um socioafetivo e um biológico – além do nome da mãe. Leia trechos do poema escrito pelo juiz.

No decorrer do processo não restou dúvida da afetividade existente entre o requerente e a [requerida. O carinho demonstrado por um [e outro e o elo de afeto criado por eles no decorrer dos anos não pôde ser desfeito com o [pingar frio da tinta da caneta de um [juizgador. [...]

Naquele coração que até então era só tristeza e decepção, uma luz passou a brilhar. E, de repente, a vontade de uma criança no mundo jurídico se vê transformar em uma realidade inegável nos tempos atuais. A família moderna quando o amor pedir a um só pai não se deve limitar, pois situações como a da presente demanda sempre existirá.

FERNANDES, Liciomar. [Decisão]. In: MARTINS, Vanessa. Juiz escreve decisão sobre dupla paternidade em forma de poesia, em Jaraguá. **G1**, Goiás, 9 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/11/09/ja-conhecido-por-sentenca-em-versos-juiz-repete-feito-em-nova-decisao-em-jaragua.ghtml>. Acesso em: 14 maio 2022.

- O juiz responde ao desejo de uma criança. Qual é esse desejo?
- O que justifica o desejo da criança?
- Explique por que o juiz poderia utilizar o ECA como uma das justificativas de sua decisão.
- É possível identificar, no documento escrito pelo juiz, a formalidade característica dos textos do domínio jurídico misturada à linguagem poética. Transcreva da primeira estrofe termos que fazem parte do domínio jurídico.
- O eu lírico, na primeira estrofe, se expressa poeticamente para dizer que um juiz não pode julgar o afeto entre as partes envolvidas. Que versos dizem isso?
- De que maneira as decisões judiciais em geral são elaboradas?
- Na sua opinião, uma resposta judicial escrita em forma de poema tem o mesmo valor que as demais?

**Domínio textual** é a esfera da atividade humana à qual um gênero textual pertence ou se relaciona. Um anúncio, por exemplo, pertence ao domínio publicitário, enquanto um conto fantástico pertence ao domínio literário.

4a. O direito de ter, legalmente, a indicação de dois pais em seus documentos de identificação.

4b. O vínculo afetivo que tem com os dois homens, o pai biológico e aquele que convive com ela.

4c. O ECA indica que a “voz” das crianças e dos adolescentes precisa ser considerada nas decisões sobre eles.

4d. As palavras *processo*, *requerente* e *requerida* são termos do universo jurídico.

4e. Versos: “e o elo de afeto criado / por eles no decorrer dos anos / não pôde ser desfeito com o pingar / frio da tinta da caneta de um juizgador.”

4f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que seria esperado um texto mais formal, objetivo, característico da esfera jurídica.

4g. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que tem o mesmo valor, já que foi escrita pelo próprio juiz como um documento oficial, embora não siga os padrões do gênero.

#### Dica de professor

Agora que você sistematizou seus conhecimentos sobre os conceitos de domínio, tipo e gênero textuais, empregue-os para expor suas análises e formular suas respostas de forma mais precisa.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Os tipos de sujeito

Você já sabe que as orações têm sempre um predicado e que nele estão os verbos. Sabe também que nem sempre há sujeito na oração. Nesta seção, você vai rever e ampliar seu conhecimento sobre essa função sintática.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia estes artigos do ECA.

Art. 55. Os pais ou o responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I – maus-tratos envolvendo seus alunos;

II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III – elevados níveis de repetência.

1. No art. 55, a conduta imposta é expressa por “têm a obrigação”. Que recurso é empregado no art. 56 com a mesma finalidade?
2. Os verbos *ter* e *comunicar*, nos *caputs* desses artigos, estão flexionados na terceira pessoa do plural. O que justifica essa flexão?

Os *caputs* dos dois artigos apresentam sujeitos expressos, isto é, mencionados de forma explícita. Como você já estudou, esses sujeitos classificam-se conforme o número de núcleos. O **sujeito simples** possui um único núcleo; o **sujeito composto**, dois ou mais núcleos. Acompanhe a análise.

“Os **dirigentes** de estabelecimentos de Ensino Fundamental comunicarão [...]”



“Os **pais** ou o **responsável** têm a obrigação [...]”



Há, igualmente, orações que não apresentam sujeito expresso. São orações com **sujeito desinencial**, implícito na desinência (terminação) do verbo e reconhecível pelo contexto.

95

#### Continuação

e para os versos 17 a 19, com sujeito distante do verbo (“A família moderna [...] (não se) deve limitar”). Dê continuidade à leitura, levando os estudantes a buscar o sujeito a que se refere *existirá*, no último verso: eles devem perceber que o núcleo do sujeito é *situações* e que há desvio em relação à concordância. O mesmo ocorre nos versos 4 a 7: pergunte a quem se refere a locução *pode ser desfeito* para que observem um caso de sujeito composto: há dois núcleos – *carinho* e *elo* –, os quais deveriam ter levado o verbo auxiliar para o plural. Explique aos estudantes que o juiz comentou ter buscado formas de romper com o formalismo em uma situação como a que julgava e que requeria sensibilidade. Preferiu, assim, transformar a decisão em uma história em versos, o que pode explicar o uso de formas menos monitoradas.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP56, EF08LP06 e EF08LP09.

### Orientações didáticas

#### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Frase, oração e período.
- Sujeito.
- Concordância verbal.

Nesta seção, estudam-se o sujeito indeterminado e a oração sem sujeito com o objetivo de promover a reflexão sobre os efeitos de sentido no texto e a observação de regras de concordância verbal. Além de desenvolver habilidades relativas ao uso da linguagem de modo adequado ao contexto de comunicação, desenvolvem-se habilidades ligadas à compreensão dos efeitos de sentido no eixo da leitura.

São pré-requisitos desejáveis para esse estudo o reconhecimento de que as orações têm os sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos e de que sua estrutura básica contém sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto), bem como o emprego das regras básicas de concordância verbal.

Sugerimos que você inicie a abordagem resolvendo, com os estudantes, as atividades de **Começando a investigação** e revisando os casos de sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial. Se considerar necessário, retome outros trechos de textos disponíveis no capítulo para identificação e classificação do sujeito. Sugerimos que utilize as estrofes em que um juiz apresenta sua decisão sobre a identificação dos pais nos documentos de uma criança (atividade 4 de **Se eu quiser aprender mais**). Inicie com o verso 11, um caso fácil de sujeito simples (“uma luz passou a brilhar”). Passe para o verso 2, também um caso de sujeito simples, porém posposto ao verbo (“não restou dúvida”),

Continua

## Orientações didáticas

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) classifica o sujeito como simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito. O sujeito que é reconhecido pela desinência do verbo é incluído em sujeito simples, uma vez que a maneira particular como se apresenta na oração não constitui uma nova classificação. O documento não faz uso dos termos *sujeito oculto*, *sujeito implícito na desinência verbal* ou *sujeito desinencial*, mas, por ser esta a forma como o tópico tem sido tratado nas coleções didáticas, recorreremos a ela. Observamos que as obras de Cunha & Cintra, Evanildo Bechara e Adriano da Gama Kury referem-se a *sujeito oculto* e que José Carlos de Azeredo menciona a ocultação do sujeito. Já Luiz Antonio Sacconi, em **Nossa gramática: teoria e prática**, emprega a designação *sujeito desinencial* (27. ed. São Paulo: Atual, 2001. p. 333).

### Biblioteca do professor

KURY, Adriano da Gama. **Novas lições de análise sintática**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

A classificação de determinadas construções que empregam verbos na terceira pessoa do singular acompanhados por *se*, sem sujeito expreso, gera divergências entre os linguistas. Para alguns, trata-se de sujeito indeterminado; para outros, de oração sem sujeito. Sugerimos a leitura dessa obra para mais informações a respeito.

Veja esta construção.

*Os municípios estimularão programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. Também **destinarão** verbas a elas.*

Embora não se repita *os municípios* no segundo período, o leitor sabe a quem se refere o verbo *destinarão*. O contexto e sua flexão na terceira pessoa do plural evidenciam o sujeito.

Há casos, porém, nos quais essa identificação não é possível. São os casos de **sujeito indeterminado** e da **oração sem sujeito**.

### Sujeito indeterminado

Leia a tirinha produzida pelo quadrinista gaúcho Jean Pico.



PICO, Jean. **Turma do Guaíba – Tirinha 31**. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <http://www.jornalecao.com.br/2015/12/22/turma-do-guaiba-tirinha-31/>. Acesso em: 14 maio 2022.

1. A Turma do Guaíba (lago que se localiza na região metropolitana de Porto Alegre) é uma série de quadrinhos que divulga a preservação ambiental. A que público ela parece se dirigir preferencialmente? Por quê?
2. Segundo a última fala, qual é a maior dificuldade daqueles que defendem o meio ambiente? Justifique sua resposta.
3. Em que pessoa está flexionado o verbo *dizer*, no último quadrinho?
4. Essa pessoa foi usada para fazer a concordância do verbo com algum termo do texto?

A fala no último quadrinho faz referência a um ditado popular, que circula socialmente, sem que saibamos sua origem:

*“É como dizem: as coisas nunca estão tão ruins que não possam piorar...”*

Observe que não há, no contexto, um ser ou objeto a que possa se referir a ação de dizer. É um caso de **sujeito indeterminado**. Em geral, opta-se por não declarar o sujeito nos casos em que ele não é conhecido ou não é importante ou interessante identificá-lo.

1. Ao público infantil, porque o tom é educativo, os personagens são animais e os resíduos jogados no lago são mostrados como seres vivos.

2. Educar o ser humano é a maior dificuldade, como sugere a constatação de que fazer isso é ainda pior do que limpar o lixo produzido.

3. Na terceira pessoa do plural.

4. Não.

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

Há dois casos de sujeito indeterminado:

1. Com verbo empregado na terceira pessoa do plural, sem fazer referência a algo do contexto:

**Compraram** novos volumes para repor os que foram danificados pela enchente. Ficarão disponíveis a partir da próxima semana.

Note que não há, no contexto, uma palavra a que o verbo *compraram* possa se referir: não se sabe quem fez a ação de comprar. Trata-se de um caso de sujeito indeterminado. É diferente do que ocorre com o verbo *ficarão*, no segundo período, cujo sujeito pode ser identificado no contexto: *os novos volumes ficarão*. É um caso de sujeito desinencial, como você viu anteriormente.

2. Com verbo transitivo indireto, verbo intransitivo ou verbo de ligação na terceira pessoa do singular, acompanhado da partícula *se*, que recebe o nome de **índice de indeterminação do sujeito**.



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



FOTOMONTAGEM: MARCEL LIEBOW/ARQUIVO DA EDITORA. FOTO: DRAGON IMAGES/SHUTTERSTOCK

## Oração sem sujeito

Veja este cartum do desenhista chileno Alberto Montt.



MONTT, Alberto. [Sem título]. 2013. 1 cartum. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/40128210822>. Acesso em: 3 ago. 2022.

1. De acordo com o cartum, há dois tipos de pessoa. Quais são?
2. O que permite essa conclusão?
3. Qual é o sentido do verbo *haver* nesse contexto?

3. O verbo *haver* tem o sentido de "existir".

O fato (*haver*) enunciado na oração do cartum não necessita de um realizador para acontecer. Esse tipo de construção é chamado de **oração sem sujeito** e contém apenas o predicado.

Os principais casos de oração sem sujeito são os seguintes.

- Verbo *haver* com o sentido de "existir" ou "ocorrer":

**Havia** muitos estudantes esperando por vagas na nova escola.

**Houve** atraso no horário de atendimento.

- Verbos que exprimem fenômenos da natureza: *chover, trovejar, ventar, anoitecer, estar* (+ predicativo do sujeito) etc.:

**Ventou** muito durante a entrada dos estudantes.

**Estava** frio naquele dia.

- Verbos *estar, haver* e *fazer* usados para indicar a noção de tempo:

**Fazia** muitos anos que não aumentava o número de matrículas nas escolas particulares.

**Há** três dias não o vejo nas aulas.

Observe que todas as orações apresentaram verbos conjugados na terceira pessoa do singular. Nos casos em que são acompanhados de verbos auxiliares, formando locuções verbais, estes últimos também se mantêm no singular:

**Pode haver** publicações novas para serem emprestadas.

**Vai fazer** três anos que não o vejo.

1. O primeiro tipo seria o das pessoas criativas e produtivas; o segundo, o das pessoas aproveitadoras, que se apropriam das produções dos outros, sem realizar esforço algum.

2. O personagem da esquerda mantém os olhos fechados e uma das mãos sobre a boca, em posição de quem está pensando ou tendo algumas boas ideias, as quais são representadas pela árvore enfolhada sobre a cabeça dele; enquanto isso, o personagem da direita, cuja expressão revela um caráter ladino, espertalhão, tem sobre a cabeça uma ovelha que rouba o que é produzido pelo outro.

Há apenas um caso de oração sem sujeito em que o verbo deve ir para o plural: orações em que o verbo *ser* se refere a tempo. Nessa situação, o **verbo** concorda com a **expressão numérica** que o segue.

*Era uma hora da manhã quando ouvimos o ruído.*

*Eram duas horas da manhã quando ouvimos o ruído.*

Os verbos das orações sem sujeito são chamados de **verbos impessoais**.

## INVESTIGANDO MAIS

1. Leia este trecho de um artigo.

### Saiba mais sobre as regras e a história da natação nos Jogos Olímpicos

A natação é prática antiga da humanidade, mas só a partir do século XIX começaram as disputas para saber quem nadava mais rápido, inicialmente na Austrália, ainda parte do Império Britânico. Inicialmente, nadava-se em mar aberto, lagos ou rios. A piscina é um elemento relativamente novo, introduzida apenas nos Jogos de Londres, em 1908. As provas femininas começaram a ser disputadas em Estocolmo 1912.



Sophie Pascoe, atleta da Nova Zelândia, na prova dos 100 metros borboleta dos Jogos Paralímpicos de 2016, no Rio de Janeiro.

SAIBA mais sobre as regras e a história da natação nos Jogos Olímpicos. **EBC**, [S. l.], 2 jul. 2016 [atualização: 13 ago. 2016]. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/esportes/rio2016/2016/07/saiba-mais-sobre-regras-e-historia-da-natacao-nos-jogos-olimpicos>. Acesso em: 14 maio 2022.

- a) Resuma as principais mudanças ocorridas com a evolução da prática da natação como esporte.
- b) Como se classifica o sujeito do período “Inicialmente, nadava-se em mar aberto, lagos ou rios”? Que critérios você usou para reconhecê-lo?
- c) Por que foi escolhido esse tipo de sujeito para compor a oração?
- d) No trecho “[...] começaram as disputas para saber quem nadava mais rápido [...]”, o sujeito da forma verbal *começaram* tem a mesma classificação do sujeito de *nadava-se*? Explique sua resposta.

1a. A natação como esporte passou a ser praticada em piscinas, e não em áreas naturais, e as mulheres começaram a participar das provas.

1b. É um caso de sujeito indeterminado. Espera-se que os estudantes indiquem como critérios a regência do verbo (no caso, é intransitivo), a inexistência de termo a que possa se referir e a presença de *se*.

1c. Porque não é necessário informar quem pratica a ação. O importante é a ação em si.

1d. Não. O sujeito da forma verbal *começaram* é *as disputas*; portanto, é um sujeito simples, e não indeterminado, como no caso de *nadava-se*.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Atividade complementar** – Aproveite o texto da questão 1 para uma atividade rápida envolvendo a coesão por retomada. Peça aos estudantes que observem a repetição de *inicialmente* e *começaram* e sugiram substituições. Eles podem trocar, por exemplo, por *no começo* (na segunda ocorrência) e *iniciaram-se* (na primeira ocorrência), respectivamente. Pergunte-lhes por que as substituições são importantes e se uma das repetições é mais prejudicial ao texto que outra. Eles devem notar que a repetição torna o texto monótono, sugerindo que seu produtor tem vocabulário limitado, e que a repetição de *inicialmente* é pior, porque as duas ocorrências estão muito próximas.

## Orientações didáticas

**Questão 2d** – Pergunte aos estudantes se algo poderia, eventualmente, explicar a ausência do pronome *se* em “Não precisa de empregados”. Eles devem perceber que o sujeito poderia ser desinencial, referindo-se à empresa em cujo muro está o cartaz. Observe que essa possibilidade não é confirmada na charge, cujo humor é obtido justamente pela referência à construção habitual, com indeterminação do sujeito.

2. Veja esta charge do cartunista mineiro Nani.



NANI. **Sem emprego**. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <http://www.nanihumor.com/search?q=sem+emprego>. Acesso em: 27 jul. 2022.

a) Leia a oração a seguir.

*Precisa-se de empregados.*

Que tipo de sujeito ocorre nessa oração normalmente usada para comunicar vagas para funcionários em uma empresa?

b) O comentário do personagem refere-se, simultaneamente, ao campo linguístico e ao campo econômico. Qual aspecto linguístico ele comenta?

c) A qual aspecto econômico o enunciado faz referência?

d) O humor da charge é construído com base no duplo sentido de *empregando*. Quais são os dois sentidos dessa forma verbal?

2a. Sujeito indeterminado.

2b. A ausência do pronome *se* em uma construção que costuma exigí-lo (*precisa-se de*).

2c. Ao desemprego.

2d. Os sentidos de “utilizar” e de “dar emprego”.

3. Leia esta tira produzida pelo quadrinista fluminense Daniel Lafayette.



LAFAYETTE, Daniel. **Outro Eu**. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <https://ultralafa.files.wordpress.com/2015/06/tirinha-despadrao-playmobil.jpg>. Acesso em: 3 ago. 2022.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Peça aos estudantes que expliquem a relação de oposição sugerida no haikai: enquanto o idoso se preocupa com a saúde, o garoto aproveita o vento para se divertir. Retome a informação de que esse tipo de poema também costuma ter como tema a passagem do tempo.

- Como pode ser definido o tom da tira: irritado, agressivo, melancólico ou bem-humorado? Justifique a resposta.
- O que diferencia a “outra dimensão”, imaginada pelo personagem, daquela em que ele realmente está?
- Explique por que “Há um outro eu” é uma oração sem sujeito.
- Agora, observe uma oração semelhante, em que se emprega o verbo *existir* em lugar de *haver*.

**Existem outros eus.**

É correto concluir que o verbo *existir* também é impessoal? Explique.

### Desafio da linguagem

Os haicais são poemas de origem japonesa, que têm uma forma fixa. Eles são formados por três versos: em geral, o primeiro e o terceiro têm cinco sílabas poéticas, e o segundo, sete. A natureza é um dos seus principais temas. Nesta atividade, você vai compor um haikai, enfrentando alguns desafios:

- Faça referência a um fenômeno meteorológico.
- Construa versos curtos. Não é preciso seguir a métrica tradicional dos haicais.
- Empregue uma oração sem sujeito.

Para se inspirar, conheça um haikai escrito pela poeta fluminense Neusa Peçanha. Observe, destacada em verde, uma oração sem sujeito.

Começa a ventar:

O velho apanha o casaco,  
O menino, a pipa.

PEÇANHA, Neusa. [Começa a ventar]. In: GOGA, H. Masuda; SAITO, Roberto; HANDA, Francisco (org.). **100 haicaístas brasileiros**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 1990. p. 83.

- Leia parte de uma reportagem sobre o naufrágio do transatlântico Titanic, no início do século XX. Ela foi divulgada em um *site* de curiosidades.

Nos filmes que mostram o naufrágio do transatlântico, a terceira classe é mostrada de maneira completamente separada das outras [...]. Os portões de separação realmente existiam, não para evitar que eles pudessem entrar nos botes, mas para o cumprimento de normas sanitárias dos Estados Unidos.

Como no navio havia muitos imigrantes que queriam tentar uma nova vida na América, o Titanic teria que parar em Ellis Island para que houvesse uma inspeção sanitária e burocrática dos passageiros (que vinham de países como China, Holanda, Itália, Armênia, Rússia, Escandinávia e Síria). E, para evitar que qualquer doença fosse transmitida às demais pessoas, havia a separação – respeitando normas dos Estados Unidos.

Outro nome pelo qual os Estados Unidos são conhecidos.

Ilha situada no porto de Nova York, na foz do rio Hudson.

**3a. Melancólico.** O personagem parece triste quando compara a vida que leva àquela que poderia ter em outra dimensão.

**3b. A outra dimensão** é cheia de aventuras (viagem à Lua, passeio em balão etc.), enquanto a vida real dele é monótona, sem grandes feitos, o que é indicado pelo fato de ele estar sentado em uma cadeira em um lugar vazio.

**3c. Porque o verbo *haver*** está sendo usado com o sentido de “existir”.

**3d. Não.** O verbo *existir* apresenta sujeito no plural (*outros eus*) e concorda com ele, não sendo, portanto, impessoal.

A terceira classe possuía seus próprios botes salva-vidas, mas para chegar até eles seria necessário percorrer uma série de corredores que mais se pareciam com labirintos. Por isso, muitos acabaram morrendo afogados dentro do navio. Também há várias evidências de que, ao chegar ao local onde deveriam estar os botes, muitos deles já haviam sido levados para o mar.

HAMANN, Renan. Titanic: 5 mitos que sobreviveram aos 100 anos do naufrágio. **Mega Curioso**, [S. l.], 14 abr. 2012. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/mito-ou-verdade/22133-titanic-5-mitos-que-sobreviveram-aos-100-anos-do-naufragio.htm>. Acesso em: 14 maio 2022.

- a) Segundo o texto, que motivo tem sido divulgado para justificar a separação da terceira classe (grupo que pagou passagens mais baratas para viajar no Titanic) das demais?
- b) Qual informação diferente a respeito dessa separação de classes está sendo apresentada pelo *site*?
- c) Compare duas orações do texto:
  - I. “Como no navio havia muitos imigrantes [...]”
  - II. “[...] muitos deles já haviam sido levados para o mar.”O que explica o uso do verbo *haver* no singular na primeira oração e no plural na segunda?
- d) Reescreva a oração “Os portões de separação realmente existiam” empregando o verbo *haver*. Faça as alterações necessárias.
- e) Identifique e classifique o sujeito e indique o predicado da oração “onde deveriam estar os botes”.
- f) Reescreva a oração do item **e** usando o verbo *haver* no lugar de *estar*.
- g) Reescreva a oração “Também há várias evidências” empregando o verbo *existir* no lugar de *haver*. Em seguida, classifique o sujeito da oração original e o da reformulação.

5. Leia o trecho transcrito de uma entrevista feita por Marcelo Tas, jornalista, com a velejadora Tamara Klink, a jovem brasileira que cruzou o Oceano Atlântico sozinha.

**Marcelo Tas:** No livro, né?, você fala “é uma viagem que eu não esperava fazer embora tivesse sonhado com ela desde sempre”. Por que que você não esperava?

**Tamara Klink:** Eu sempre quis navegar em solitário, porque eu ouvia as histórias do meu pai... e eu sonhava um dia estar nesses lugares onde haviam esses animais imensos que emergiam do fundo do mar e espirravam água; onde haviam esses pedaços de gelo flutuantes gigantescos, maiores do que a nossa casa, maiores que a maior igreja da cidade; onde haviam esses ventos que podiam até carregar pessoas... né? E eu sonhava com isso e sonhava, acho que, estar no lugar do meu pai porque era ele que contava as histórias, né?

4a. A terceira classe teria sido separada por portões para que não chegasse aos botes, que ficariam reservados para os mais ricos.

4b. A informação de que a separação era uma norma sanitária dos Estados Unidos, que desejavam impedir que pessoas desse grupo, formado principalmente por imigrantes, transmitissem doenças às demais.

4c. Na primeira oração, *haver*, com o sentido de “existir”, é um verbo impessoal. Na segunda, é um verbo auxiliar e concorda com o sujeito *muitos deles*.

4d. Realmente havia os portões de separação.

4e. Sujeito simples: os botes; predicado: onde deveriam estar.

4f. Onde deveria haver botes.

### É lógico!

Ao realizar trocas entre os verbos *haver* e *existir*, você observa padrões em seu uso. Isso contribui para que você se aproprie da forma prevista pela norma-padrão, permitindo recorrer a ela nas situações que a exigem.

4g. Também existem várias evidências. A oração original não apresenta sujeito; o da reformulação é simples (*várias evidências*).

Então eu imaginava eu um dia solitária, mas não sabia nem se dava, porque eu, sendo mulher, eu achava que talvez não fosse possível. Sei lá por que, não tem nenhuma razão.

**Marcelo:** É, tem, que é o machismo, né? Que, que deixa as mulheres fora desses espaços, né?, de protagonista.

**Tamara:** É, por muitos séculos as mulheres elas ficaram no cais, né?, igual você citou, pensou no começo. Então as noivas dando tchau sem saber se os maridos voltariam, né?, as mães chorando, sem nem imaginar que um dia elas poderiam estar nesses barcos e às vezes comandar os próprios barcos. Às vezes sem nenhum homem ao redor. E... eu no início quando eu era pequenininha eu só ouvia meu pai falar sobre isso e eu não tinha esses modelos.



Tamara Klink velejando no Mar do Norte, entre a Dinamarca e a Holanda, em 2020.

TAMARA Klink. [S. l.]: TV Cultura, 2022. Publicado pelo canal Provoca. (1 vídeo) 8 min 54 s a 10 min 15 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j42tKyaanXg>. Acesso em: 14 maio 2022.

- a) Que sonho Tamara realizou e conta na entrevista?
- b) O que criou o desejo de realizar a viagem?
- c) Em que informações Marcelo se embasa para concluir que a dúvida de Tamara em poder ou não fazer a viagem estava baseada no machismo?
- d) Localize os três momentos em que Tamara usa o verbo *haver* e explique por que essas ocorrências não estão de acordo a norma-padrão.
- e) O fato de Tamara não fazer a concordância do verbo *haver* conforme a norma-padrão indica que sua linguagem não é adequada à situação de comunicação? Justifique sua resposta.

### A língua nas ruas

Nem sempre os falantes empregam os verbos *fazer* e *haver* como impessoais nos casos devidos. Como conhecem a regra de concordância do verbo com o sujeito, muitos acabam empregando os verbos no plural quando os termos que os seguem estão flexionados assim. Vamos pesquisar esse uso? Usando ferramentas de busca na internet, verifique se, em notícias, têm ocorrido as formas *houveram*, com o sentido de “existir”, e *faziam* para referência a tempo. Anote as fontes.

A língua nas ruas. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Orientações didáticas

**Questão 5e** – Retome a ideia de estigmatização. Determinados desvios em relação à norma-padrão resultam em maior condenação por parte dos ouvintes. Embora esse desvio seja comum, ele não é bem-visto por aqueles que têm maior letramento e é importante tentar evitá-lo nas situações que exigem formalidade.

**A língua nas ruas** – É frequente a presença de *houveram*; *faziam* é menos comum. Reforce com os estudantes que a causa do equívoco é compreensível, mas que, nas situações de comunicação formal, como uma notícia, espera-se o uso das formas em conformidade com a norma-padrão.

5a. Fazer uma viagem sozinha para os mesmos lugares já alcançados pelo pai dela.

5b. Imaginar os lugares que seu pai, também velejador, descrevia, sempre imensos e diferentes de tudo que ela conhecia.

5c. Na informação de que, por muitos séculos, as mulheres não puderam participar das viagens, sendo apenas espectadoras, no cais, observando a partida dos homens.

5d. “[...] e eu sonhava um dia estar nesses lugares onde haviam esses animais imensos [...]; onde haviam esses pedaços de gelo flutuantes gigantesco [...]; onde haviam esses ventos que podiam até carregar pessoas...”. As ocorrências não estão de acordo com a norma-padrão, pois ela usa *haver* em orações sem sujeito, e, como verbo impessoal, deveria ter sido conjugado na terceira pessoa do singular.

5e. Não. Tamara está usando um discurso monitorado, adequado a uma situação de entrevista. Esse desvio em relação à norma é relativamente comum nas situações de oralidade.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP25, EF69LP26, EF89LP22 e EF89LP27.

## Orientações didáticas

As três últimas seções do capítulo estão articuladas. Nesta, os estudantes devem refletir sobre as demandas do grupo e elaborar uma proposta para uso do espaço da escola, considerando as regras de ocupação e de conduta previstas no regimento ou regulamento interno. Há dois objetivos: familiarizá-los com mais um documento normativo, este diretamente associado à sua rotina, e estimulá-los a pensar em demandas de interesse coletivo.

É interessante contar com o diretor ou outro gestor que possa conversar com os estudantes e explicar como funciona a criação de um regulamento escolar. Essa pessoa pode dar a eles uma visão prática do processo.

Observamos que, talvez, alguns grupos questionem regras do regimento e proponham mudanças. Trata-se de uma situação produtiva, que os motiva a refletir e a encontrar soluções de diálogo e negociação. Se for possível, estimule que levem à frente suas demandas antes de dar continuidade ao projeto previsto.

## Preparando o TERRENO

### Criando um projeto

Na **Leitura 2**, vocês conheceram o regulamento de uma biblioteca pública e observaram que trazia, em seus artigos, informações precisas a respeito do que é permitido ou não e das sanções a serem aplicadas quando as orientações não são cumpridas.

Será que outros textos como esse fazem parte de sua vida e não são percebidos, uma vez que tais condutas já são incorporadas no seu dia a dia? Espaços coletivos, como a escola, costumam ter regulamentos.

Nesta atividade, você e seus colegas vão pensar sobre a rotina da escola e definir um projeto de interesse de vocês que possa ser apresentado à direção. Depois, vão verificar se o regimento da escola permite a efetivação desse projeto.

#### **Etapa 1** Definindo uma proposta

Iniciem uma conversa coletiva para levantamento de uma proposta para uso de algum espaço da escola. São muitas as situações que podem interessar a vocês: uso da quadra de esportes fora dos horários de aula, de uma sala para ensaios de um grupo de teatro amador, de uma sala para clube de leitura, do pátio para feiras mensais de trocas de livros, da cozinha para aulas de culinária etc.

É importante lembrar que a escolha deve prever o bem coletivo. Pensem não apenas nos interesses particulares de vocês, mas também naquilo que pode ser benéfico para a comunidade escolar como um todo.

#### **Etapa 2** Conhecendo o regimento

Com o apoio do professor, solicitem na secretaria ou administração da escola o regimento interno ou regulamento que descreve o funcionamento da escola, suas responsabilidades e as condutas de docentes, estudantes e funcionários esperadas e permitidas dentro do espaço escolar.

Analisem o documento para verificar se a proposta de vocês está em conformidade com as regras existentes. Nesse caso, procurem selecionar trechos do documento que sirvam para sustentar o projeto. Caso as regras impeçam a efetivação da proposta, procurem adaptá-la.

Durante a discussão, tomem notas das descobertas, análises e decisões. Essas anotações serão usadas nas próximas atividades.



## Nosso regulamento **NA PRÁTICA**

Na seção anterior, você e sua turma reconheceram uma oportunidade de uso do espaço da escola, pensando no atendimento de interesses coletivos. Para verificar sua viabilidade, vocês analisaram o regimento da escola.

Agora você e mais quatro colegas vão elaborar o regulamento com as normas para uso do espaço escolhido. Outros grupos farão a mesma coisa e, na próxima etapa do processo, a turma escolherá o melhor regulamento para apresentar à direção da escola com a proposta.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nosso regulamento

Vejam a seguir algumas orientações para a produção de vocês.

##### Da teoria para a...

O regulamento é um conjunto de normas que visam a organizar determinada atividade. Seus capítulos e artigos dependem do **objetivo** do documento.



##### ... prática

Será preciso indicar a função que terá o novo espaço e detalhar as condutas obrigatórias, as condutas proibidas e as sanções. Estejam atentos a detalhes como horário, relação com outras atividades escolares simultâneas, uso de materiais, conservação do espaço etc.

Os regulamentos costumam ser **divididos em capítulos ou seções** temáticos, compostos de artigos.



Definam e nomeiem os capítulos de seu regulamento. Vejam quantos artigos são necessários para expor cada orientação. Evitem apresentar orientações sobre aspectos diferentes no mesmo artigo.

Os regulamentos são textos bem **minuciosos**.



Os leitores não podem ter dúvidas quanto à conduta esperada no novo espaço. Testem as informações: existe algo que não foi explicado?

#### Elaborando nosso regulamento

- 1 Iniciem o texto com um título que informe qual espaço será objeto do regulamento. Por exemplo: "Regulamento para uso da sala de jogos".
- 2 Elaborem uma introdução, em um parágrafo, para explicar o objetivo do regulamento. Comecem com frases como "Este regulamento estabelece as normas para..." ou "Este regulamento destina-se a orientar o uso de...".

## Nosso regulamento na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3 e 5.

Habilidade: EF69LP23.

### Orientações didáticas

A seção dá continuidade ao projeto iniciado em **Preparando o terreno**. Os estudantes devem, agora, produzir um regulamento para o uso do espaço que será objeto de sua proposta à direção da escola.

Lembramos que, caso tenham usado esta coleção nos anos anteriores, terão produzido um regulamento para moderar as comunicações no *blog* da turma no 6º ano e elaborado um regulamento para concurso de contos no 7º ano.

- 3 Escrevam o primeiro capítulo (bloco de informações) com os artigos que descrevem quais atividades podem ser feitas no local, quem pode frequentar o espaço, quais os horários de funcionamento, como utilizar os materiais do espaço (caso existam), quem é o responsável e a quem se deve solicitar ajuda.
- 4 Elaborem o segundo capítulo para descrever, com clareza, as práticas proibidas no local.
- 5 O terceiro capítulo deve conter as sanções para o descumprimento das regras. Estejam atentos para que sejam coerentes com o propósito.
- 6 Acrescentem as “disposições finais”, a parte que esclarece que, ao frequentar o espaço, o estudante aceita todas as regras nele mencionadas no regulamento.
- 7 Identifiquem os capítulos com algarismos romanos e subtítulos.
- 8 Confiram se as condutas permitidas ou facultativas estão claramente indicadas. O uso de verbos no futuro do presente do indicativo, por exemplo, contribui para marcar obrigações.
- 9 Verifiquem se as informações estão organizadas em artigos. Usem incisos para completar os *caputs* com informações enumeradas, se for o caso.
- 10 Leiam o texto para verificar se o conteúdo foi apresentado segundo uma ordem lógica e se não há informações redundantes ou dispensáveis.

#### Dica de professor

Tanto na vida escolar quanto na profissional, precisamos levar adiante muitos projetos realizados em equipe. Cuide para que as reuniões sejam produtivas e o relacionamento, sempre respeitoso.

### Revisando nosso regulamento

O regulamento é um texto formal, que exige um uso bastante monitorado da língua. Releiam o texto para revisá-lo, conferindo, principalmente, a ortografia e a concordância entre um substantivo e os termos que o determinam (exemplo: “os *instrumentos* musicais emprestados”).

Observem também a concordância entre sujeito e verbo e verifiquem se é preciso acentuar os verbos empregados. Isso ocorre, por exemplo, quando estão acompanhados por pronomes átonos. Há acentos nas formas verbais terminadas em *a*, *e* e o tônicos (*limpá-la*, *recolhê-los*, *pô-la* etc.) e em *i* tônico após *u* (*distribuí-las* etc.). Veja.

*O material emprestado será recolhido imediatamente após a atividade. O responsável deve colocá-lo no armário da secretaria.*



## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando nosso regulamento

O regulamento de cada grupo será avaliado pela turma. Enquanto um grupo faz a leitura do texto que produziu, os demais estudantes vão prestar atenção para avaliar os aspectos listados a seguir. Os itens bem realizados devem ser apontados, e os que não estiverem satisfatórios devem ser comentados.

A	O regulamento está organizado em capítulos?
B	O conteúdo dos capítulos é coerente com os subtítulos deles?
C	É possível compreender qual é a conduta necessária para o uso do espaço e quais atividades podem ser realizadas nele?
D	As regras e sanções estão informadas de forma objetiva?
E	As informações são precisas e estão ausentes marcas pessoais no texto?
F	A linguagem está adequada a uma situação formal de comunicação?

No final do processo, cada texto será lido por um grupo menor de estudantes, que, usando lápis, marcará desvios de ortografia, pontuação e concordância.

### Reescrevendo nosso regulamento

- 1 Verifiquem as anotações relativas à linguagem e façam as correções necessárias. Caso discordem de alguma correção, consultem uma gramática, um dicionário ou o professor.
- 2 Vejam se algum comentário sobre falha no regulamento é pertinente e corrijam o que for necessário.
- 3 Transcrevam a nova versão do regulamento em seus cadernos.



### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF69LP22, EF69LP25, EF69LP26 e EF89LP22.

### Orientações didáticas

Finalizando a sequência iniciada em **Preparando o terreno**, nesta atividade os estudantes apresentarão aos gestores da escola um dos projetos criados pelo 8º ano. É uma oportunidade de desenvolverem, sobretudo, habilidades relacionadas à apresentação de ideias, comunicação de demandas e negociação.

A proposta possibilita o protagonismo e fortalece ações de autonomia e de posicionamento frente às situações da comunidade. Contribui, assim, para o desenvolvimento da CG 10, que trata de aprender a agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, características necessárias à efetivação do projeto de vida e à formação para o trabalho. Contempla, também, o desenvolvimento da CG 8, pois oferece a oportunidade para os estudantes revelarem habilidades que podem não estar evidentes na rotina da sala de aula e que, se focadas, contribuem para sua autoestima e reconhecimento de potencialidades. A atividade foi organizada considerando cinco turmas. Se você tiver mais turmas, considere a possibilidade de dividi-las em dois grupos e levar dois projetos aos gestores.

**Etapa 1** – Os estudantes elegerão o documento que consideram o mais bem formulado e podem solicitar aos autores modificações ou acréscimos, o que permitirá que partes de outras produções também sejam aproveitadas.

**Etapa 2** – Converse com os outros professores e com o coordenador para organizar esse momento de entrada de representantes nas diferentes salas de 8º ano. Sugerimos que ocorra uma reorganização do quadro de aulas do dia, com uma pequena redução da duração de cada aula, de modo a se criar um horário livre comum a todas as turmas. A etapa 3 pode ocorrer neste mesmo momento, após todas as apresentações.

## Fora da caixa

### Colocando nosso projeto em prática

Nas seções anteriores, vocês pensaram em uma melhoria para a escola, com um novo aproveitamento do espaço disponível, e elaboraram um regulamento para viabilizar esse uso. É hora de levar essa proposta adiante para tentar pô-la em funcionamento.

#### Etapa 1 Escolhendo o regulamento da turma

Será preciso eleger um dos regulamentos produzidos pelos grupos para representar a turma. Leiam as versões finais dos documentos elaborados e escolham o mais adequado.

Lembrem-se de que é possível fazer modificações, em conjunto com os autores do documento. Verifiquem se há necessidade de aprimorar um ou mais artigos e se há trechos de outros regulamentos que possam ser incorporados.

#### Etapa 2 Conhecendo o projeto de outras turmas

É possível que sua escola tenha mais de uma turma de 8º ano e que todas estejam se dedicando a criar projetos. Nesse caso, será preciso escolher um único para apresentar à direção.

Cada turma deve eleger dois representantes para divulgação de sua proposta. Essa dupla deverá defender a ideia e ler o regulamento para os demais estudantes. Os representantes devem ser bons argumentadores e não precisam, necessariamente, ser os autores do regulamento.

Com o apoio do professor, marquem o dia para as apresentações. Enquanto os representantes de sua turma estarão em outras salas, vocês receberão duplas que apresentarão suas propostas e lerão seus regulamentos. Ouçam-nas com atenção para tomar uma decisão fundamentada.

#### Etapa 3 Elegendo uma das propostas

Discutam as várias propostas apresentadas, analisando os benefícios que trariam para a comunidade escolar e verificando possíveis problemas que dificultariam sua aceitação pelos gestores da escola e/ou sua implantação.

Em seguida, cheguem a um acordo sobre o voto da turma. Vocês podem votar na própria proposta, justificando a escolha por meio de uma argumentação bem fundamentada, ou escolher um outro projeto que tenha sido considerado mais interessante.

#### Etapa 4 Elaborando uma petição

O projeto foi escolhido e há apenas uma proposta para ser entregue aos gestores da escola, com o pedido de implementação. Para isso, vocês vão elaborar uma petição.

Todas as turmas deverão participar da escrita da petição. Por sorteio, será definida a ordem de participação.

**Etapa 3** – Cada turma elegerá um projeto. Orientamos uma eleição com voto de turma para estimular as discussões e negociações que precedem o consenso. Prevê-se aqui uma etapa de discussão que você pode mediar ou escolher um estudante para o fazer. Lembre os estudantes, mais uma vez, de que a escolha deve levar em conta o coletivo, e não interesses individuais.

**Etapa 4** – Sua participação nesta etapa é muito importante, uma vez que ela se inicia na elaboração do passo a passo da escrita da petição, perpassa a construção do texto, envolve revisões e termina com a apresentação do projeto. Garanta que todas as turmas se apropriem dessa situação e se envolvam com o material, pois essa prática garantirá o exercício de várias formas de comunicação, bem como o uso de características formais da língua escrita que podem ser enriquecedoras.

- 1 A primeira turma vai pesquisar as características do gênero petição e elaborar uma orientação para a escrita.
- 2 A segunda turma também fará a pesquisa e seu papel será aprimorar as orientações elaboradas pela primeira turma.
- 3 A terceira turma redigirá a petição, considerando as orientações recebidas.
- 4 A quarta turma deverá ler o texto e propor correções e aprimoramentos, observando as orientações.
- 5 A quinta turma deverá finalizar o material, garantindo que tenha uma apresentação adequada. Deverá, portanto, ajustar a diagramação e imprimir as cópias. Será responsável também por entregar, por meio de dois representantes, o regulamento para a direção, fazendo uma breve apresentação da proposta.

### **Etapa 5** Participando de uma assembleia

Nesta etapa, os gestores organizarão uma assembleia para conversar com os estudantes do 8º ano sobre a proposta apresentada. Será uma oportunidade para eles compreenderem os pontos da proposta que ainda não estão claros, levantar os possíveis problemas e negociar alternativas.

É possível que a proposta seja aceita e posta em prática, assim como pode-se prever uma resposta negativa em virtude de determinadas condições. Não desanimem caso a resposta seja negativa inicialmente; vocês podem buscar outras soluções e reapresentar o projeto.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: FZAKES/SHUTTERSTOCK; YPHOTOS/HUTTERSTOCK

## **Orientações didáticas**

**Etapa 5** – Solicite aos diretores e coordenadores que incentivem a participação dos estudantes. Será interessante se puderem pedir esclarecimentos de pontos vagos, comparar o projeto com outros existentes na escola, estabelecer contrapontos entre a proposta e o regimento escolar etc.

## CAPÍTULO 4

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP16 e EF69LP17.

### Orientações didáticas

Antes de iniciar a leitura, sugerimos que os estudantes observem a reprodução das páginas da revista e discutam as seguintes questões.

1. Além das revistas, onde mais encontramos reportagens?
2. Pelo título, é possível prever do que a reportagem tratará?
3. Os recursos visuais provocam qual impressão sobre a reportagem?

É provável que os estudantes mencionem que as reportagens são encontradas, principalmente, em programas de TV. Também poderão mencionar jornais e revistas *on-line*, *sites* e jornais impressos. É esperado que reconheçam a temática da reportagem, o cordel, e que levantem alguma hipótese para a ideia de “casa”. Quanto aos recursos visuais, a reportagem conta com fotografias, títulos em destaque e olho. São recursos recorrentes nos gêneros jornalísticos, que não destacam essa reportagem em relação às demais.

Após a discussão, sugerimos que a turma seja dividida em trios – ou quartetos no caso de grupos muito numerosos. A cada integrante caberão a leitura e a paráfrase oral de um dos blocos da reportagem. Peça aos estudantes que leiam em silêncio e depois apresentem sua parte, seguindo a ordem do texto. Por fim, solicite a leitura silenciosa completa do material.



## Investigar para aprofundar

Os jornalistas são também investigadores. Atentos ao mundo, registram eventos ainda não conhecidos ou ampliam o conhecimento do público sobre algo.

### Leitura 1 REPORTAGEM IMPRESSA

Leia a reportagem a seguir.



De poetisas a cordel na sala de aula, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel quer renovar a tradição.

POR JOSÉ FONTENEL F

**P**atrimônio cultural imaterial do Brasil reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), a literatura de cordel tem raízes no nordeste, mas há muito espalha seus galhos com versos e cantorias por todo o país. E como arte das mais refinadas. Muita gente desconhece que, desde 1988, ela conta com uma instituição para dar apoio aos cordelistas – a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), com sede no charmoso bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. Para contar melhor essa história, contudo, é necessário falar sobre a maior feira nordestina fora do nordeste: a Feira de São Cristóvão, também no Rio de Janeiro.

Importante local de divulgação da literatura de cordel no país, a atual Feira de São Cristóvão nasceu

espontaneamente em meados da década de 1940, quando nordestinos chegaram no Rio de Janeiro para trabalhar na construção da rodovia Rio/Bahia, a BR-116. Naquele tempo, no Campo de São Cristóvão, funcionava uma espécie de terminal rodoviário precário onde chegavam pernambucanos, baianos, cearenses, paraibanos e outros, trazendo produtos do Nordeste que começavam a ser comercializados entre os moradores do Rio.

Naquela época, sem qualquer apoio da prefeitura do Rio de Janeiro e com barracas e trabalhadores em condições insalubres de sobrevivência, a Feira de São Cristóvão do século 20 provava todos os dias a afirmação de Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, de que “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Mas como uma boa ideia pode nascer mesmo no campo mais imperfeito, foi a atmosfera de descaso aos cordelistas que inspirou o idealizador e atual presidente da Academia Brasileira de Cordel, o cearense Gonçalo Ferreira da Silva, a fundar a

52 www.revistarevistas.com.br



Foto: José Fontenelle

instituição. “Em 1978, passeando pela Feira de São Cristóvão, encontrei os cordelistas em condições subumanas de sobrevivência, cantando em condições inclementes. Somente a persistência fazia o pessoal ficar ali. Quando voltei para casa, pensei em fundar uma casa para a literatura de cordel que pudesse dar sustentação institucional àqueles repentistas, cordelistas, e assim começou o trabalho”, relembra Gonçalves.

Foram dez anos de luta e planos até a fundação da Academia em 1988. Neste período, o principal apoio de Gonçalves foi a própria esposa, Maria do Livramento Lima da Silva, ou madrinha Mena, como é chamada. Enquanto ele buscava outras pessoas para auxiliar na fundação da academia, madrinha Mena mantinha uma banca na Feira de São Cristóvão que atraía professores, pesquisadores e interessados na literatura de cordel. “Saía de casa quatro horas da madrugada, pegava ônibus e andava um pedaço a pé com bolsa pesada, mas com felicidade porque ia vender cordel. Vendia bem e com esse dinheiro ia fazer mais, comprava cordel colorido de São Paulo e espalhava na banca”. A barraca ia prosperando e madrinha Mena começou a percorrer outras praças da cidade, o que atraía novos cordelistas. “Comecei a vender pela Praça de São Francisco, pela Carioca, Cinelândia, e por onde eu ia, aparecia gente querendo escrever cordel, mas eu não sabia como dizer, por isso eu passava tudo para o Gonçalves.”

Pouco antes da fundação da Academia, Gonçalves

também procurou apoio na Casa Rui Barbosa e na Academia Brasileira de Letras (ABL). Em busca de apoio institucional, ele conta que chegou a ser desencorajado pelo imortal Orígenes Lessa. O temor não foi levado em conta e a ABLC foi fundada em 7 de setembro de 1988 também por conta do sucesso da banca de madrinha Mena. “Embora o desestímulo do mestre Orígenes Lessa, a banca em São Cristóvão se tornou um local de convergência para alunos, professores e pesquisadores da literatura de cordel. Por isso, a Academia nasceu sobre esse signo de talento, força de vontade, aliado ao conhecimento muito grande.”

Atualmente a ABLC ([ablc.com.br](http://ablc.com.br)) conta com 40 acadêmicos e todas as cadeiras estão ocupadas. Tanto os acadêmicos quanto os funcionários não recebem qualquer remuneração. A sede da instituição, em Santa Teresa, é pequena para abrigar o acervo de mais de 13 mil cordéis e, como também não possui auditório, as plenárias são realizadas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no centro do Rio de Janeiro. Cordéis variados podem ser adquiridos na sede da ABLC, que orça e produz livretos de cordelistas de dentro e fora da instituição, bem como compra e adquire por meio de troca folhetos de diversos autores. Até o momento, segundo o presidente Gonçalves, a instituição distribuiu mais de 300 mil cordéis no Brasil e no mundo.

## LITERATURA



Foto: Erialdá Villenave

Foto: Rosário Pinto

## LITERATURA FEMININA DE CORDEL

A Academia Brasileira de Literatura de Cordel também é um espaço para se discutir a produção contemporânea de cordelistas mulheres. Rosário Pinto, uma entre as cinco cordelistas que compõem as quarenta cadeiras da instituição, concorda que o número de mulheres na Academia ainda é pouco, mas há um processo de mudança desse quadro. “Há muitas poetisas de cordel que ainda não publicam seus folhetos. Os tempos passam, mas os valores precisam ser reafirmados a cada dia porque, mesmo atualmente, a mulher ainda sofre preconceitos e discriminação pelo simples fato de ser mulher. O seu saber é, muitas vezes, visto como especial, e não natural.” A afirmação da acadêmica resgata a condição das cordelistas até a década de 1970 – até aquela época, o comum era que as mulheres não escrevessem cordel, ou, quando o faziam, assinavam com nomes masculinos.

Para ilustrar o uso de nomes de

homens na produção das cordelistas, a pesquisadora Doralice Alves de Queiroz conta o caso da histórica poetisa Maria das Neves Batista Pimentel. “Em 1938 ela publica, sob o pseudônimo de Altino Alagoano, um cordel com o título *O violino do diabo ou o valor da honestidade*. Esse folheto pode ser o primeiro cordel feminino publicado no Brasil e o uso do pseudônimo foi a solução encontrada pela poetisa para vender seus folhetos. Em adicional, a cordelista utiliza um disfarce, uma máscara para obter a aceitação popular numa sociedade patriarcal.” Fortuitamente, as épocas mudaram, e como destaca a também acadêmica da ABLC Erialdá Villenave, breve aquele passado será substituído. “Há poucas mulheres no cordel em função desse passado, afinal, antes elas não podiam

nem usar o nome próprio porque ninguém ia comprar. Mas como hoje ganhamos mais espaço, nós podemos falar mais, divulgar mais. Estamos chegando.” Neste progresso, a poeta Rosário Pinto destaca o peso das instituições para cordelistas com igualdade entre homens e mulheres. “A literatura de cordel desde seus primórdios é um reduto masculino. Mas este quadro está mudando com a criação de novas academias, associações, sociedades que têm em seus quadros uma paridade de homens e mulheres, como é o caso da Associação de Cordelistas de Crato [Ceará] e da Sociedade dos Poetas de Barbalha [Ceará], cuja presidenta é a poetisa de cordel Lindicássia Nascimento, e da Academia de Cordel de Alagoas, também com grande número de mulheres.”

À esquerda: membros da ABLC reunidos para plenária.

Acima: cordelista Rosário Pinto na IV Feira do Cordel Brasileiro, em Fortaleza

Foto: Beto Brito/Divulgação



Beto Brito, compositor e cordelista piauiense radicado na Paraíba.

### CORDEL É MÚSICA E EDUCAÇÃO

Historicamente, antes de os versos ganharem os folhétinhos de cordel, eles eram declamados pelos cantadores, repentistas ou trovadores, para divertimento popular. Essa herança musical ainda se faz presente nos versos atuais de cordel e ganham também produção de artistas renomados, como é o caso do compositor e cordelista piauiense radicado na Paraíba, Beto Brito, também membro da ABLC. Quando perguntado sobre como o cordel transforma a música e vice-versa, o compositor explica que ambos são inseparáveis. “O cordel e a música se abraçam e se entrelaçam, como no verso, portanto não dá para dizer quem chega primeiro. Cordel não é música, mas já nasce pedindo pra ser, música não é cordel, mas morre pedindo pra ser.” Nos álbuns *Banzófias* (2013), e *Imbolé* (2014), o músico mistura o cordel com outros gêneros tradicionais como coco, ciranda, baião e xotes.

Popular, musical e atraente, a literatura de cordel está cada vez mais presente também na educação de jovens e adultos. Para o presidente da ABLC, Gonçalo Ferreira da Silva, o principal atrativo do gênero como instrumento de aprendizado é a própria música dos versos. “A musicalidade do cordel atrai a criança, facilita a aprendizagem, além de embebezer a própria localidade. É uma ferramenta mais fácil de se trabalhar, a união do útil ao agradável: a vontade de ler com a função pedagógica.” Para Beto Brito, essa facilidade de os alunos receberem a musicalidade do cordel pode ser explicada por dois motivos. “Em primeiro lugar, todo mundo gosta de rimar, de recitar um verso ou uma poesia, quem não o fez, com certeza já ouviu alguém fazê-lo e isso por si só provoca uma

espécie de desejo insistente de fazê-lo também; em segundo lugar, a música brasileira e a nossa literatura estão recheadas de versos rimados – quer que sejam na estrutura do cordel ou não – então a rima já não é estranha para ninguém, a estrutura do cordel sim, essa ainda precisa ser aprendida.” Uma vez que o aluno passe a exercitar as características do cordel, o compositor destaca que as possibilidades de texto mantêm a atração pelo gênero. “O que atrai os jovens para escrever o seu próprio cordel é que não há um único tema que não possa ser desenvolvido com a sua estrutura, do futebol à política, do humor à história, da natureza às metáforas, do amor à rebeldia, das mentiras às verdades, dos fatos atuais ao passado, da matemática à linguística e por aí vai.”

“  
CORDEL NÃO É MÚSICA, MAS  
JÁ NASCE PEDINDO PRA SER;  
MÚSICA NÃO É CORDEL, MAS  
MORRE PEDINDO PRA SER.  
BETO BRITO, COMPOSITOR E CORDELISTA

FONTENELE, José. Uma casa para a literatura de cordel. Revista **Revestrés**, Teresina, ed. 45, p. 52-55, mar./abr. 2020. Disponível em: [https://revistarevestres.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Revestres45\\_.pdf](https://revistarevestres.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Revestres45_.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.



#### Biblioteca cultural

Os cordéis podem tratar de temas muito diversos. Acesse o [link](https://www.youtube.com/watch?v=BU5VYECOVZY) a seguir e assista a um cordel em vídeo, divulgado no canal da ONU Brasil para informar sobre a covid-19: <https://www.youtube.com/watch?v=BU5VYECOVZY>. Acesso em: 22 abr. 2022.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto** – Sugerimos que os estudantes realizem as atividades em grupos. Eles podem inicialmente fazer as atividades 1 a 3 por escrito e, enquanto resolvem as demais oralmente, você pode verificar um caderno de cada grupo para avaliar as respostas e orientá-los. Corrija as questões 4, 6b e 8, chamando alguns estudantes para apresentar as respostas formuladas pelo grupo.

Use as questões 1 e 2 para uma avaliação rápida: a primeira envolve uma inferência e a segunda, a localização de informação explícita.

**Questão 6b** – Reforce, na correção, o papel social dos entrevistados para que os estudantes percebam que, em conjunto, oferecem o olhar de quem participou do processo histórico de valorização do cordel, de quem está hoje ligado a essa arte e de quem estuda o tema.

**Questão 6c** – Comente que o autor da reportagem opta por isolar os depoimentos em períodos próprios, separados por aspas. Faz uso de verbo *dicendi* apenas uma vez (“relembra Gonçalo”). Se achar conveniente, selecione um ou mais exemplos e pergunte aos estudantes que verbo empregariam para descrever a fala (*explicou, lamentou, destacou* etc.).

**Questão 7b** – A composição dessa resposta associa dados presentes em diferentes parágrafos. Observe se os estudantes não se limitaram a um único e, caso isso tenha ocorrido, chame a atenção para o fato.

**Fala aí!** – Sugerimos que a discussão seja feita, inicialmente, em pequenos grupos. Depois, podem discutir coletivamente. Peça aos estudantes que, ao se referir a argumentos trazidos por colegas de grupo, atribuam adequadamente a autoria da ideia, usando fórmulas como “Conforme apontou Ana, ...”, “Concordo com Ana quando diz...” etc. Estimule-os a trazer outras situações da cultura patriarcal que observam ou experimentam e proponha um diálogo acerca do assunto.

1. O autor deseja que o leitor já inicie a leitura da reportagem tendo consciência da importância da literatura de cordel na cultura brasileira, provocando dessa maneira a atenção para o tema.

2. A Feira de São Cristóvão surgiu espontaneamente, em meados de 1940, como forma de acolher os nordestinos que chegavam ao Rio de Janeiro para trabalhar. É a maior feira de cultura nordestina fora do Nordeste.

3. Na frase, Euclides da Cunha destaca a força dos nordestinos, mesmo diante das adversidades, tema que está sendo desenvolvido no trecho, voltado à descrição das condições de vida dos nordestinos na Feira de São Cristóvão, na década de 1940.

### DESVENDANDO O TEXTO

1. Saberes, celebrações, costumes, modos de fazer e outras tradições de uma comunidade, que devem ser mantidos para as gerações futuras, podem constituir patrimônio cultural imaterial. Qual é o objetivo do autor ao mencionar, logo no início da reportagem, que o cordel é um patrimônio cultural imaterial do Brasil?
2. Explique a origem da Feira de São Cristóvão e sua importância para a literatura de cordel.
3. No terceiro parágrafo, o autor do texto citou uma conhecida frase do escritor Euclides da Cunha: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Explique a relação existente entre essa frase e a ideia que está sendo desenvolvida no parágrafo.
4. Releia o primeiro parágrafo da reportagem e responda às questões seguintes.
  - a) Nesse trecho, inicia-se a contextualização da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC). Que palavra sugere o sucesso da instituição? Por quê?
  - b) No último período, o autor anunciou que apresentaria informações que se diferenciavam das expostas até então. Que palavra usou para marcar a oposição de ideias?
5. O texto apresenta o depoimento de Gonçalo Ferreira da Silva, idealizador da ABLC. O que o motivou a criar o espaço de cultura para a literatura de cordel?
6. Ao longo da reportagem, são apresentados depoimentos de várias pessoas.
  - a) Identifique-as e apresente, com brevidade, o tema abordado por elas.
  - b) Qual é a importância desse conjunto de depoimentos?
  - c) Que recurso foi usado pelo autor do texto para diferenciar a voz dos entrevistados da própria voz?
7. Na parte intitulada “Literatura feminina de cordel”, o autor do texto trata da presença das mulheres entre os autores de cordel.
  - a) Por que, antigamente, as mulheres que produziam cordéis usavam pseudônimos?
  - b) Com base no texto, é correto concluir que houve uma mudança significativa no espaço da mulher? Justifique sua resposta.
8. Na última parte do texto, o repórter apresenta a relação entre a literatura de cordel e a educação.
  - a) Qual informação histórica foi apresentada?
  - b) O que o cordelista Beto Brito destaca com a frase: “Cordel não é música, mas já nasce pedindo pra ser”?

4a. A palavra *chamoso*. A atribuição da característica ao local em que está sediada a ABLC sugere que ela é bem-sucedida.

4b. A palavra *contudo*.

5. Ele se sensibilizou com as condições subumanas de sobrevivência dos cordelistas e repentistas e resolveu criar um espaço para a literatura de cordel, o qual, após 10 anos, transformou-se na Academia Brasileira de Literatura de Cordel.

6a. Maria do Livramento Lima da Silva (esposa de Gonçalo), que trata da banca que antecedeu a academia; Rosário Pinto (cordelista e membro da ABLC), que fala sobre a representação feminina na literatura de cordel; Doralice Alves de Queiroz (pesquisadora), que traz informações sobre o universo masculino na literatura de cordel; Erinalda Villenave (membro da ABLC), que defende o espaço das mulheres na literatura de cordel; Beto Brito (cordelista e músico), que fala sobre a importância do cordel na educação.

7a. O universo do cordel era estritamente masculino; com pseudônimos, elas conseguiam algum espaço para a divulgação de sua arte.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Fala aí!

Antigamente, as cordelistas precisavam usar pseudônimos masculinos para apresentar sua obra. Você acha que essa atitude contribuiu para a manutenção das desigualdades entre gêneros ou foi uma atitude de resistência?

7b. Segundo o texto, houve um avanço no espaço da mulher, com a criação de academias em que estão em maior



114

8a. A informação de que o cordel surgiu da declamação de versos feita por cantadores, repentistas ou trovadores para a diversão popular. Só depois ganhou lugar nos textos dos folhetinhos.

9a. A Feira de São Cristóvão, a partir da qual se constrói a exposição sobre o cordel na reportagem, e a figura de uma nordestina, que chega ao Rio de Janeiro enfrentando dificuldades, mas lutando por seus sonhos.

9. Leia este trecho de um cordel escrito pela poeta Dalinha Catunda. Depois, responda às questões.

### Barraca da Chiquita 42 anos

Certa vez uma guerreira  
De linhagem nordestina  
Não ficou chorando a sorte  
Deu asas a sua sina  
Escolheu bom paradeiro  
E no Rio de Janeiro  
Fez do trabalho rotina.

O ano foi setenta e nove  
Que essa história começou  
A guerreira pôs em prática  
Tudo aquilo que sonhou  
Numa visita inocente  
Naquela feira ela sente  
Que sua estrela brilhou.

A Feira de São Cristóvão  
Lhe serviu de inspiração  
Tinha tudo que ela amava  
E tocou seu coração  
Tinha comida gostosa  
Bom forró e boa prosa  
E lembrava o seu sertão.



Centro Municipal Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, pavilhão da Feira de São Cristóvão. Rio de Janeiro (RJ), 2015.

CATUNDA, Dalinha. Barraca da Chiquita 42 anos. *Blog Cordel de Saia*. 16 dez. 2021. Disponível em: <http://cordeldesai.blogspot.com/2021/12/barraca-da-chiquita-42-anos.html>. Acesso em: 4 maio 2022.

- Que assuntos em comum esse cordel possui com a reportagem lida?
- Na reportagem, o cordelista Beto Brito relaciona o cordel e a música. Que elementos dão a esse cordel musicalidade?

## COMO FUNCIONA UMA REPORTAGEM?

Refleta mais um pouco sobre a reportagem que você leu.

- A reportagem é um gênero da esfera jornalística.
  - Quem escreveu a reportagem “Uma casa para a literatura de cordel”?
  - Cite um gênero jornalístico em que não há assinatura e outro em que ela apareça.
  - O que justifica que, em geral, as reportagens tenham o nome de seus autores divulgados?
- A notícia é um texto que relata um evento pontual. Ela poderia, por exemplo, informar a ocorrência de uma festa em comemoração ao aniversário da ABLC. O que você notou acerca do gênero reportagem?
- Embora apresente vários aspectos ligados à literatura de cordel, a reportagem traz um elemento central a que se associam os demais. Qual é esse elemento? Como se nota sua centralidade?

### Investigue

Existe uma arte de rua atual, de bastante importância na cultura popular, chamada *slam*. O *slam* é um tipo de competição de poesia falada. Pesquise sobre essa arte e identifique pontos de contato com o cordel.

9b. Em cada estrofe, rimam os versos 2, 4 e 7 e os versos 5 e 6. Há também a métrica de 7 sílabas, que constrói um ritmo regular.

1a. José Fontenele.

1b. Em geral, não há assinatura em notícias ou editoriais e há nos artigos de opinião, por exemplo.

1c. As reportagens correspondem a um trabalho autoral, já que resultam de uma investigação ou pesquisa mais aprofundadas.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a reportagem aprofunda o tema, apresenta mais informações.

3. É a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, a que o título e a linha fina fazem referência e cuja criação e renovação dão origem a toda a exposição.

## Orientações didáticas

**Questão 9b** – Não é preciso mencionar a métrica, mas ajude os estudantes a perceber a regularidade dos versos lendo-os de modo a chamar a atenção para as sílabas. Nesta coleção, há uma introdução ao estudo da métrica no Capítulo 3 do 9º ano.

**Investigue** – O *slam* será trabalhado no Capítulo 8 deste volume. Neste momento, a ideia é dar oportunidade aos estudantes para ter o primeiro contato com a chamada cultura de rua atual e reconhecer que essa arte tem elementos próximos ao cordel, pois são duas expressões de cunho oral, com musicalidade e com apoio em rimas para a construção textual.

Para apreciar *slams*, permita, sob sua orientação, que os estudantes recorram a vídeos ou *podcasts* na internet.

**Como funciona uma reportagem?** – Sugerimos que esta parte da atividade seja feita em duplas ou trios para que os estudantes troquem suas observações sobre as características do gênero. Indicamos, agora, o registro escrito e a correção completa.

## Orientações didáticas

**Questão 7a** – Esperam-se respostas divergentes. De um lado, o conteúdo é bem distribuído pelas páginas, havendo uma organização conveniente em partes, identificadas por intertítulos e associadas a fotografias. De outro, os parágrafos são longos e, uma vez iniciada a leitura da parte, não há pausas.

**Questão 7b** – Comente com os estudantes que algumas publicações se valem de fotografias com excepcional qualidade estética, que acabam valorizando a reportagem. Outras, como a que estão lendo, fazem um uso mais funcional das fotografias, como recursos de informação, ainda que sua qualidade não seja alta. Se puder, leve revistas para a sala de aula para mostrar diferentes qualidades dos recursos visuais.

**Questão 7c** – Aproveite para perguntar aos estudantes se a inclusão de um trecho de cordel seria interessante e ajude-os a perceber que sua presença poderia ampliar a informatividade da reportagem, além de contribuir para torná-la mais diversificada.

4a. A opinião de que a literatura de cordel tem grande importância na cultura popular e pode fazer parte de situações educativas.

4. Tanto as notícias quanto as reportagens procuram ser objetivas, mas, principalmente nas últimas, os fatos podem ser apresentados segundo um ponto de vista particular.
  - a) Que opinião sobre a literatura de cordel está implícita na reportagem?
  - b) Qual é o sentido produzido pela escolha da palavra *casa*, no título, para referência à ABLC?
  - c) A reportagem comprova esse sentido? Explique sua resposta.
5. Embora predomine a função informativa, nota-se, na passagem a seguir, que a linguagem foi trabalhada visando a um efeito estético. Observe.

[...] a literatura de cordel tem suas raízes no nordeste, mas há muito espalha seus galhos com versos e cantorias por todo o país.

- a) O que as imagens das raízes e dos galhos informam sobre essa arte?
  - b) Qual é o efeito da linguagem mais criativa na reportagem?
6. A reportagem costuma ser um texto relativamente longo se comparado à notícia. Algumas delas optam, inclusive, pela apresentação de um conjunto de blocos de textos, com temas relacionados.
  - a) Em quantas partes essa reportagem se organiza? Como são identificadas?
  - b) Qual é a vantagem dessa organização para o leitor?
  - c) Justifique a escolha de parte do depoimento de Beto Brito para compor o olho dessa reportagem.
7. Observe a composição das páginas: quantidade de texto, tamanho e cor da letra, forma como são feitas as legendas e a qualidade das imagens.
  - a) Você acha que essa composição favorece a leitura? Justifique sua resposta.
  - b) As fotos inseridas na reportagem não têm a mesma qualidade técnica. O que explica a diferença?
  - c) A reportagem não apresenta nenhum trecho de cordel. Que recurso você usaria se quisesse incluir o trecho de “Barraca da Chiquita 42 anos”, de Dalinha Catunda?

### Da observação para a teoria

O gênero textual **reportagem** não se limita a relatar um fato novo ou pontual, como faz uma notícia. A reportagem o aprofunda por meio de investigação, que conta com apuração de dados, entrevistas e pesquisa de documentos e resulta em um texto com relatos, exposições, depoimentos, gráficos, fotografias etc.

O nível de subjetividade do texto pode variar: algumas reportagens procuram expor os dados de maneira mais neutra, enquanto outras deixam clara a opinião de quem as produziu.

4b. A palavra *casa* associa a ABLC à ideia de acolhimento e de local de proteção.

4c. Os dados do texto confirmam essa função ao relatar o trabalho do casal Gonçalo e Maria para criá-la a fim de dar melhores condições aos cordelistas no Rio de Janeiro e ao mencionar o trabalho de divulgação e incentivo que eles põem em prática.

5a. Informam que é uma arte que alcança muitos espaços sem perder sua identidade.

5b. Espera-se que os estudantes observem que a escrita se torna mais diversa e atraente por revelar um estilo pessoal.

6a. Ela é dividida em três partes, com títulos (intertítulos) específicos (exceto na primeira).

6b. A divisão em subtemas, que são indicados nos títulos, orienta a leitura e contribui para a compreensão do texto.

6c. Além de ter uma construção poética, o trecho escolhido destaca uma importante característica do cordel, que está sendo enfatizada naquela parte da reportagem.

O **olho** é um recurso usado para destacar graficamente um trecho do texto jornalístico. Seu conteúdo pode sintetizar a ideia principal, ressaltar uma opinião polêmica ou comentário interessante etc.

7a. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

7b. Nota-se que as fotos dos folhetinhos e do cordelista têm produção profissional, o que se explica porque as primeiras têm função estética na reportagem e a segunda, de divulgação. Diferentemente, a foto do grupo é documental e a do cordelista, pessoal.

7c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, com base em outras experiências de leitura de reportagens, mencionem a possibilidade de criar um box, que destacaria o texto do cordel.

## Leitura 2 REPORTAGEM FILMADA

A seguir, você vai ler a transcrição de uma reportagem produzida por um telejornal de alcance nacional. Leia o texto prestando atenção nas rubricas que descrevem como ele foi apresentado.

### Cargueiro de 220 mil toneladas encalha no Canal de Suez

Embarcação bloqueia a principal ligação marítima entre Europa e Ásia



REPRODUÇÃO TV GLOBO

A apresentadora Renata Vasconcellos em reprodução de quadro do vídeo.

**Renata Vasconcellos** [apresentadora]: [no estúdio] Um navio cargueiro de 220 mil toneladas encalhou no Canal de Suez e bloqueou a principal ligação marítima entre a Europa e a Ásia.

**Pedro Vedova** [repórter]: [em off, enquanto são mostradas imagens do engarrafamento] O engarrafamento histórico continua no radar. Lá se vão três dias com o supercargueiro no meio de uma das principais rotas marítimas do mundo. A empresa de reboque explicou que é como uma baleia pesadíssima encalhada. A nota oficial avisou que desatolar o Ever Given pode levar semanas. O certo seria dizer que é como pelo menos treze baleias encalhadas. O porta-contêiner tem 400 metros de comprimento e 59 de largura; entra na classificação de meganavio. Mas a única imprecisão que incomodou as 206 embarcações engarrafadas foi a palavra *semanas*, assim no plural. Os navios só topam pagar perto de quatro milhões de reais para atravessar o Canal de Suez porque ele é um corta-caminho. A alternativa entre a Europa e a Ásia seria rodear o Cabo da Boa Esperança, lá no extremo sul da África. Um desvio que acrescentaria uma semana/rota.



MOHAMED ABDELHENAIFY/SUEZ CANAL AUTHORITY/AFP

Ao fundo, o meganavio Ever Given, operado pela empresa Evergreen, encalhado no Canal de Suez, em 2021.

## Leitura 2

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6 e 7.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 4 e 7.

Habilidades: EF69LP03, EF69LP16, EF69LP17 e EF89LP16.

### Orientações didáticas

A reportagem escolhida para a seção **Leitura 2** trata de um incidente ocorrido no Canal de Suez, principal trecho de rota marítima comercial dos dias atuais. Recomendamos fortemente que os professores de Geografia e de História participem da discussão da reportagem abordando aspectos geopolíticos do comércio internacional atual e fatos históricos relativos ao comércio e transporte de mercadorias entre continentes. Se houver essa opção interdisciplinar, será necessário organizar como se dará a entrada dos professores. Ela poderá ocorrer nas aulas deles ou poderia ser estruturada uma aula com os três professores ao mesmo tempo.

Se possível, exiba para os estudantes a reportagem de modo que possa mobilizar a habilidade EF89LP07. Sugerimos uma primeira exibição completa e outra, pausada, para observação de: 1. ênfases na fala da apresentadora; 2. recursos visuais (mapa animado) usados para construir a reportagem; 3. articulação entre imagens e texto verbal.

Caso não seja possível, combine a leitura previamente com três estudantes, para que se familiarizem com o texto.

## Orientações didáticas

**Investigue** – A reportagem foi ao ar em 25 de março de 2021. Em 29 de março, o meganavio foi desencalhado, com a ajuda de rebocadores, aproveitando uma mudança na maré. Os estudantes encontrarão informações sobre os prejuízos causados às empresas cujos navios precisaram esperar, o aumento do custo do frete pela diminuição das embarcações disponíveis, a multa aplicada à empresa responsável pelo problema, o prejuízo ao Egito, que recebe valores pagos pelos navios que atravessam o canal, entre outros aspectos. Oriente os estudantes a buscar notícias e reportagens sobre o evento, sempre valendo-se de fontes confiáveis. Sugerimos que, antes da pesquisa, eles levantem hipóteses sobre os fatos e depois os confrontem com os dados pesquisados.

A aposta de espera era de horas, no máximo poucos dias, tanto que a operadora permitiu que alguns navios ainda entrassem ontem no Canal de Suez. Hoje, suspendeu a navegação ao constatar a teimosia do meganavio.

As dragas tiram toneladas de lama e areia e oito rebocadores puxam com força, mas o cargueiro de 220 milhões de quilos nem se mexe. O vice-presidente da Associação Internacional de Práticos explica que uma possibilidade seria retirar parte da mercadoria pra deixar o Ever Given mais leve. Ricardo Falcão alerta que há riscos de demorar mais de um ano.

**Ricardo Falcão** [vice-presidente da Associação Internacional de Práticos]: [em videoconferência] Porque quando você tá no porto, você tem máquinas especializadas pra fazer isso. Ali não! Você vai ter que chegar com uma barça da maneira mais arcaica possível, tirar contêiner por contêiner... uma operação complicada, cara, extremamente lenta e parou todo o tráfego.

**Pedro:** [em off, enquanto são mostradas imagens de caminhões em fila] São mais de 20 mil contêineres e num caminhão grande cabem dois. A fila de caminhões a postos mostra o tamanho do problema.

[em Londres] Se essa operação levar mesmo semanas, o impacto econômico seria gigantesco. Um em cada três contêineres que circulam pelo mundo passa pelo Canal de Suez. Pelo menos 24 petroleiros estão nesse engarrafamento e o impasse mexe com os preços do petróleo. As seguradoras também já começam a fazer as contas do prejuízo.

[em off, enquanto são mostradas imagens do Canal de Suez] A culpa seria de uma tempestade de areia. Os ventos de 50 km por hora teriam feito o Ever Given deslizar e o casco acabou atingindo a areia. Essas imagens antigas mostram que a navegação é apertada em alguns trechos. A construção começou na metade do século retrasado e durou onze anos. Essa passagem artificial incorporou três lagos naturais. Obras de expansão em 2015 permitiram que os navios navegassem em direções opostas, em parte da rota. Mas o cargueiro entalou logo numa zona de mão única. Ele levava uma boa carga de azar.



Reprodução de quadro do vídeo que mostra alguns rebocadores em detalhe.

O prático marítimo é um condutor de embarcações especializado em uma área específica. Ele orienta o comandante quando a embarcação se aproxima do porto e, depois, o substitui na pilotagem.



O repórter Pedro Vedova em reprodução de quadro do vídeo.

### Investigue

A situação com o navio Ever Given aconteceu em março de 2021. Pesquise como essa situação foi resolvida e quais os efetivos impactos na economia.

CARGUEIRO de 220 mil toneladas encalha no Canal de Suez. Produção: TV Globo. Jornal Nacional. [S. l.], 2021. (1 vídeo) 1 s a 2 min 53 s. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9383053/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

1a. A apresentadora antecipou as informações principais: o que aconteceu e onde.

1b. Ao enfatizar o peso do navio, a apresentadora sugere que o problema de que fala é grave, difícil de resolver.

2a. Ao contrário das notícias, que costumam tratar de fatos pontuais, muitas vezes logo após o acontecimento, a reportagem faz abordagens mais detalhadas, que demandam a reunião de mais material, o que não é compatível com uma entrada ao vivo.

2b. A função do repórter, nesse caso, é a de fazer um relato; ele não está obtendo dados naquele momento. Por isso, há preferência pelas imagens do acontecimento, que são mais informativas.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

### 1. Leia esta fala da apresentadora do telejornal.

Um navio cargueiro de 220 mil toneladas encalhou no Canal de Suez e bloqueou a principal ligação marítima entre a Europa e a Ásia.

- a) Explique por que essa fala cumpre uma função semelhante à do lide, comum em reportagens e notícias impressas.
  - b) Ao falar, a apresentadora destacou a palavra *mil*. Que sentido ela constrói com essa ênfase?
2. Em algumas notícias divulgadas em telejornais, o apresentador dialoga com o repórter de campo.
- a) Por que isso não costuma ocorrer nas reportagens?
  - b) Em boa parte da reportagem, ouve-se apenas a voz do repórter (indicação com o termo *off* no texto), sem sua imagem. O que explica essa escolha?
  - c) Os telejornais a que você costuma assistir fazem uso desse recurso?
3. A reportagem é constituída por duas vozes: a do repórter Pedro Vedova e a do especialista Ricardo Falcão.
- a) Por que, nesse contexto, é importante ouvir o vice-presidente da Associação Internacional de Práticos?
  - b) Explique como a fala do repórter introduz a do especialista, que a complementa.
  - c) Observe novamente a reprodução de um quadro do vídeo, que acompanha o primeiro turno de fala do repórter.



Reprodução de quadro do vídeo que mostra alguns rebocadores em detalhe.

Qual é a contribuição dessa imagem para a construção do sentido do texto?

- d) Embora a reportagem seja composta da fala de ambos, a do repórter não tem marcas de formulação. O que justifica essa diferença?
- 3d. A fala do repórter provavelmente foi planejada, gravada e editada, enquanto a do especialista é resultado de uma interação mais espontânea.

### Lembra?

O **lide**, que geralmente ocupa o primeiro parágrafo em notícias e reportagens, é um resumo do relato e responde a todas ou a algumas destas perguntas: o que aconteceu? Quando? Com quem? Onde? Por quê? Como?

2c. Espera-se uma resposta afirmativa, uma vez que é comum apenas ouvir a fala do repórter (fala em *off*) enquanto são apresentadas imagens relativas às informações.

3a. Porque ele é um especialista no assunto tratado e, portanto, dá credibilidade às informações apresentadas.

3b. O repórter apresenta, por meio de paráfrase, a informação dada pelo especialista, segundo o qual seria possível tentar reduzir o peso da embarcação, embora sendo um processo muito lento. Em seguida, o especialista apresenta a justificativa daquela informação: o meganavio está longe do porto, então não há máquinas que facilitem a remoção dos contêineres.

3c. A imagem contribui para a compreensão da dimensão do problema de que fala o repórter ao tornar concreta para o espectador a dificuldade de os rebocadores puxarem o meganavio por ele ser muito grande e pesado ("220 milhões de quilos"), reforçando que nem a mobilização de vários barcos projetados para rebocar navios faz o cargueiro se mexer, o que comprova não ser uma solução rápida.

**Refletindo sobre o texto** – Sugere-se que as atividades da seção sejam feitas oralmente para que os estudantes possam usar seu repertório pessoal e enriquecê-lo com as contribuições dos colegas. Após a discussão de cada atividade, os estudantes podem registrar, por escrito, informações que possam ser generalizadas, isto é, aplicadas para a compreensão de qualquer reportagem filmada. Ofereça tempo para o registro e peça a alguns deles que leiam suas anotações de modo a construir referências comuns.

**Questão 2b** – Leve os estudantes a comparar a reportagem com uma notícia ao vivo, como ocorre, por exemplo, quando o repórter está em campo, cobrindo uma enchente.

## Orientações didáticas

**Questão 3e** – Pergunte aos estudantes se eles teriam uma justificativa para essa opção do repórter. Eles podem mencionar o contexto da pandemia de covid-19, reconhecível pela cena em que o repórter aparece usando máscara, ou uma provável distância, já que o repórter está em Londres e há uma chance razoável de o especialista estar no Brasil (de fato, Ricardo Falcão atua no Amapá).

**Questão 5b** – Pergunte aos estudantes se conseguem associar os impactos do evento à rotina deles. Abra uma discussão para que, trocando percepções e levantando hipóteses, eles reconheçam que, direta ou indiretamente, impactos no setor econômico afetam a vida das pessoas, por exemplo, o repasse dos custos com o transporte para o preço dos produtos a serem comprados pelos consumidores.

Se possível, convide o professor de Geografia para uma explicação de caráter geopolítico. Dessa forma, os estudantes podem tirar dúvidas e compreender a globalização da economia.

**Questão 5c** – Converse com os estudantes sobre a diferença entre as notícias vinculadas em jornais nacionais e locais, que geralmente contêm o nome da cidade mais importante da região. Observe se eles reconhecem que o conteúdo se diferencia, assim como a identificação do espectador com os eventos relatados. Por exemplo, uma reportagem sobre um surto de sarampo, em um jornal de alcance nacional, provavelmente estará a serviço de mostrar um problema relativo à vacinação; em um jornal local, alertará a comunidade para algo que está próximo dela.

**Questão 6** – Ajude os estudantes a perceber que o fato, em si, é motivador de preocupação devido às suas consequências, mas o repórter apenas o relatou. O efeito seria outro se ele dissesse, por exemplo, que é preciso punir os responsáveis.

3e. Têm sido comuns as interações entre repórteres e entrevistados por meio de videoconferência, o que permite o acesso ao depoimento de pessoas diversas sem, necessariamente, o deslocamento até o local em que elas estão.

- e) Observe, na reprodução deste quadro do vídeo, como os falantes interagiram. Com base nesse exemplo, explique como a tecnologia impacta a produção de reportagens.



Pedro Vedova (à esquerda) em videoconferência com Ricardo Falcão, em reprodução de quadro do vídeo.

4. Releia este trecho transcrito da reportagem.

A aposta de espera era de horas, no máximo poucos dias, tanto que a operadora permitiu que alguns navios ainda entrassem ontem no Canal de Suez. Hoje, suspendeu a navegação ao constatar a teimosia do meganavio. As dragas tiram toneladas de lama e areia e oito rebocadores puxam com força, mas o cargueiro de 220 milhões de quilos nem se mexe.

- a) O tema da reportagem é bastante técnico, mas o repórter emprega recursos para tornar o texto menos árido, aproximando-o do público. Identifique e explique o recurso usado nesse trecho.
- b) Identifique outro trecho do texto em que o repórter procura tornar a reportagem mais acessível e interessante.
5. Essa reportagem foi exibida em um telejornal que divulga notícias de importância nacional.
- a) O público de um telejornal costuma ser homogêneo ou heterogêneo?
- b) Você acha que o tema da reportagem tem potencial para despertar o interesse desse público? Por quê?
- c) Uma reportagem como essa teria espaço em telejornais locais? Justifique.
6. As reportagens podem revelar a opinião do repórter ou do órgão de imprensa que ele representa. O repórter emitiu, de modo implícito ou explícito, uma opinião sobre o fato? Justifique sua resposta.
6. Não. O repórter apenas relatou o fato e suas consequências.

### Da observação para a teoria

As **reportagens** são divulgadas em veículos variados: jornais, revistas, sites, programas de rádio e de televisão. O perfil desses veículos determina o tema, o grau de aprofundamento e os recursos complementares (fotografias, gráficos, mapas, arquivos de vídeo etc.).

Em geral, as reportagens empregam a linguagem formal, mas, dependendo do assunto e do veículo de publicação, podem empregar expressões mais informais e uma linguagem mais criativa.

120

4a. O repórter personifica a embarcação ao mencionar sua "teimosia", tornando-a um personagem e sugerindo que age por vontade.

4b. Sugestão: (1) "Os navios só topam pagar perto de quatro milhões de reais para atravessar o Canal de Suez porque ele é um corta-caminho" – além da humanização, nota-se o uso de linguagem informal (*topam*); (2) "Mas o cargueiro entalou logo numa zona de mão única. Ele levava uma boa carga de azar." – explora o sentido da palavra *carga*.

5a. Heterogêneo.

5b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a reportagem mostra um fato relevante nacionalmente por tratar de um problema que envolve a economia mundial.

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que os telejornais locais buscam divulgar acontecimentos relacionados ao entorno da comunidade. Por ser um fato de caráter mundial, reportagens como essa costumam ser divulgadas em telejornais de alcance nacional.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### A articulação das linguagens

As reportagens costumam articular o texto verbal a recursos visuais. Alguns deles, como esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, mapas etc., contribuem para sintetizar dados, elucidar informações ou ampliar a abordagem do tema.

1. Na reportagem sobre o meganavio encalhado no Canal de Suez é mostrada uma animação. Veja a reprodução de dois quadros do vídeo e releia a transcrição do trecho em que eles são exibidos.



Reprodução de quadro do vídeo da reportagem.



Reprodução de quadro do vídeo da reportagem.

[...] Mas a única imprecisão que incomodou as 206 embarcações engarradas foi a palavra *semanas*, assim no plural. Os navios só topam pagar perto de quatro milhões de reais para atravessar o Canal de Suez porque ele é um corta-caminho. A alternativa entre a Europa e a Ásia seria rodear o Cabo da Boa Esperança, lá no extremo sul da África. Um desvio que acrescentaria uma semana/rota. [...]

CARGUEIRO de 220 mil toneladas encalha no Canal de Suez. Produção: TV Globo. Jornal Nacional. [S. l.], 2021. (1 vídeo) 42 s a 1 min e 2 s. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9383053/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

- a) O que é mostrado em cada quadro?
- b) Considerando a informatividade, qual é a função dessa animação no contexto da reportagem?
- c) E considerando a manutenção do interesse do espectador?

1a. O primeiro quadro mostra a localização do Canal de Suez e a rota percorrida pelos navios cargueiros atravessando o Canal; já o segundo, a rota dos navios entre a Europa e a Ásia pelo Cabo da Boa Esperança.

1b. Ajudar o espectador a compreender quais são as rotas dos navios e a diferença na extensão delas, contribuindo para a percepção da importância do Canal de Suez.

1c. O recurso torna a reportagem mais diversificada e dinâmica.

121

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 5.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2 e 10.

Habilidades: EF69LP29 e EF69LP33.

### Orientações didáticas

Na seção anterior, os estudantes observaram a articulação entre o texto verbal falado e as imagens. Nesta, darão continuidade ao estudo da articulação de linguagens observando recursos que favorecem a compreensão da informação pelo interlocutor.

**Questão 1c** – A observação será mais precisa se os estudantes puderem assistir à reportagem. Destaque que alguns recursos simples, como a projeção de números, já confere mais dinamismo a algumas apresentações.

## Orientações didáticas

**Questão 2** – Sugerimos que a atividade seja feita oralmente para que os estudantes possam conversar sobre as particularidades das semioses envolvidas na produção do artigo.

2. Leia, a seguir, um artigo divulgado em uma revista de curiosidades. Depois, responda às questões.

**Mundo Animal**

### Como as águas-vivas queimam?

O animal tem um sistema de defesa constituído de uma série de micropicadas

Por **Carol Castro**  
Atualizado em 14 fev. 2020, 17h26 – Publicado em 12 abr. 2018, 18h05

**PERGUNTA DO LEITOR**  
Vitor Melloni Rodrigues,  
São Paulo, SP

**ILUSTRA** Alexandre  
de Souza

**EDIÇÃO** Felipe  
van Deursen

**mesogleia**  
estrutura extracelular  
parecida com um gel  
translúcido

**epiderme**

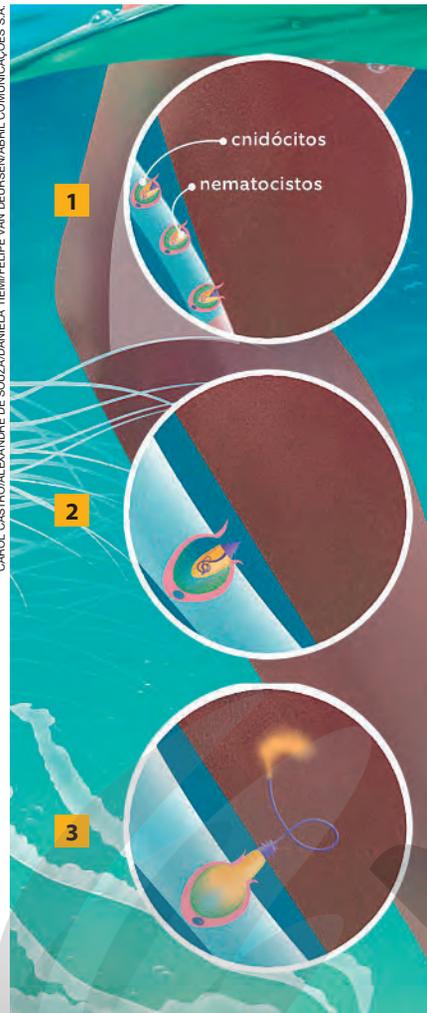
**cavidade vascular**  
tem as funções do  
intestino, estômago  
e esôfago

**corpo**  
95% é  
água

**tentáculos**

Um só orifício  
funciona como  
ânus e boca

**122**



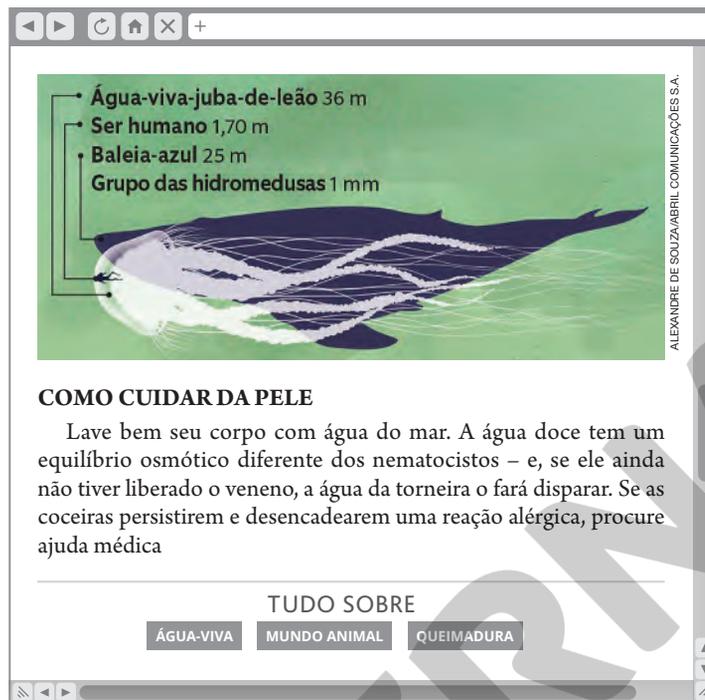
Todo banhista sempre terá um encontro com uma água-viva. Inevitavelmente. Mas o mais provável é que você nem perceba. Das mais de 5 mil espécies desse animal, cujo tamanho varia de 1 milímetro a 36 metros, só uma parcela causa algum dano a nós. É que o mecanismo de ação delas não tem a ver com queimadura – e sim com envenenamento. Quando você encosta em uma água-viva, ela ejeta filamentos cheios de toxinas, que perfuram a pele. Essas toxinas podem ou não causar dor aos seres humanos. Mas não é um ataque. É só uma forma automática de defesa.

1. Quando as células da água-viva recebem o estímulo químico ou físico (contato) de um corpo estranho, os cnidócitos se abrem. É automático e involuntário – as águas-vivas não têm capacidade neural ou percepção sensorial para atacar
2. A água do mar entra no cnidócito e os nematocistos, cheios de toxinas, são ejetados. Como se fosse uma agulha hipodérmica, esse filamento penetra no corpo. A picada dá a sensação de queimadura
3. Quando invadem o corpo, essas células liberam uma série de toxinas, que podem causar apenas coceira ou febre ou levar a algo mais sério, como problemas cardíacos e perda de consciência. A maioria das águas-vivas que vivem nos mares brasileiros tem veneno fraco

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Caso os estudantes precisem de um exemplo, cite uma ilustração com dois pés avermelhados indicando um acidente com águas-vivas e uma garrafinha de água mineral ou uma torneira marcada com um grande xis, para indicar que a água doce não é indicada para o tratamento.

**Investigue** – A vespa-do-mar, que vive na região da Austrália, é mais venenosa, sendo capaz de matar uma pessoa em cinco minutos. A água-viva-juba-de-leão, que habita águas desde o México até o Ártico, é muito grande e pode provocar muita dor quando em contato com o corpo humano, mas só é letal aos seres humanos se os atingir com uma grande quantidade de tentáculos, que podem soltar muitos ferrões de uma só vez, potencializando o efeito do veneno.



Água-viva-juba-de-leão 36 m  
Ser humano 1,70 m  
Baleia-azul 25 m  
Grupo das hidromedusas 1 mm

**COMO CUIDAR DA PELE**

Lave bem seu corpo com água do mar. A água doce tem um equilíbrio osmótico diferente dos nematocistos – e, se ele ainda não tiver liberado o veneno, a água da torneira o fará disparar. Se as coceiras persistirem e desencadearem uma reação alérgica, procure ajuda médica

TUDO SOBRE

ÁGUA-VIVA MUNDO ANIMAL QUEIMADURA

CASTRO, Carol. Como as águas-vivas queimam? **Superinteressante**, [S. l.], 12 abr. 2018 [atualização: 14 fev. 2020]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-as-aguas-vivas-queimam/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

- Qual é o principal objetivo desse artigo?
- Observe a segunda e a terceira ilustração. Que relação existe entre elas?
- A terceira ilustração é acompanhada por um texto verbal. Na sua opinião, seria entendida sem ele? Explique sua resposta.
- E o texto verbal? Ele seria entendido sem as figuras da terceira ilustração?
- Imagine a última ilustração sem a presença das palavras e dos números e responda: a informação seria compreendida? Justifique sua resposta.
- As ilustrações podem cumprir funções variadas. Explique a função de cada uma delas nesse artigo.
- As ilustrações contribuem para o caráter informativo do artigo? Justifique sua resposta.

### Desafio da linguagem

Que tipo de material você faria para representar as ideias expostas no intertítulo “Como cuidar da pele”? Você pode preparar esse material ou descrevê-lo.

Desafio da linguagem. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

124

2a. Responder à pergunta de um leitor sobre como as águas-vivas queimam.

2b. A terceira ilustração amplia e detalha um trecho da segunda ilustração.

2c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem compreensão parcial, pois as figuras mostram o contato dos tentáculos da água-viva com a pele e a ação das células, mas não permitem compreender exatamente o que se passa nelas.

2d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, mas indiquem que as ilustrações facilitam a compreensão ao permitir a visualização da maneira como se dá o processo.

2e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a comparação de tamanhos seria compreendida, porém seriam perdidos detalhes, como os tipos de baleia e de água-viva usados na comparação.

2f. A primeira revela a aparência real de uma água-viva; a segunda e a terceira trazem informações esquematizadas – a estrutura de uma água-viva e a forma de ação; a quarta compara seres para evidenciar que algumas águas-vivas são muito grandes.

2g. Sim. Elas completam e esclarecem as informações.

### Investigue

O que é mais perigoso para os humanos: a água-viva-juba-de-leão ou a vespa-do-mar?

Investigue. A vespa-do-mar.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Vozes verbais

Um meganavio bloqueou o Canal de Suez. O Canal de Suez foi bloqueado por um meganavio. Embora constituídas pelo mesmo conteúdo, as duas formulações não constroem exatamente o mesmo sentido. Nesta seção, estudaremos os efeitos das vozes verbais para compreender esse tipo de diferença.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia este trecho da reportagem estudada na **Leitura 1** e responda às questões.

Popular, musical e atraente, a literatura de cordel está cada vez mais presente também na educação de jovens e adultos. Para o presidente da ABLC, Gonçalo Ferreira da Silva, o principal atrativo do gênero é a própria música dos versos. “A musicalidade do cordel atrai a criança, facilita a aprendizagem, além de embevecer a própria localidade.” [...]

1. A ABLC é o elemento em torno do qual se organiza o conteúdo da reportagem. Esse trecho está relacionado a um dos subtemas. Identifique-o.
2. Releia o comentário atribuído ao presidente da entidade. Quantas orações compõem o período? Qual é o sujeito de cada uma delas?
3. Leia esta reformulação.

*A criança é atraída pela musicalidade do cordel.*

- a) Como se classifica sintaticamente *a criança* nessa reformulação? E na oração original?
- b) Nessa reformulação, quem realiza a ação verbal? E na construção original?
- c) Como ficaria a reformulação, se a oração original fosse *A musicalidade do cordel atraía as crianças*?

Para realizar as atividades, você observou a relação entre o sujeito e o verbo e percebeu que o sujeito pode realizar a ação expressa pelo verbo, mas também sofrê-la. Em cada caso, houve o uso de uma determinada voz verbal.

Observe.

- **Voz ativa** – o **sujeito** pratica a ação expressa pelo **verbo**:  
*A musicalidade do cordel facilita a aprendizagem.*

- **Voz passiva** – o **sujeito** sofre a ação expressa pelo **verbo**:  
*A aprendizagem é facilitada pela musicalidade do cordel.*

Há, ainda, uma terceira voz verbal.

- **Voz reflexiva** – o **sujeito** pratica e sofre a ação expressa pelo **verbo**:  
*Madrinha Mena arrumou-se para o encontro dos cordelistas.*

1. A relação entre o cordel e a educação.

2. São três orações, todas com o mesmo sujeito, a musicalidade do cordel.

3a. Na reformulação, é o sujeito; na oração original, o objeto direto.

3b. Em ambas, quem realiza a ação verbal é a musicalidade do cordel.

3c. As crianças eram atraídas pela musicalidade do cordel.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4 e 9.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2 e 3.

Habilidade: EF08LP08.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Vozes verbais e verbos pronominais.

### Orientações didáticas

Nesta seção, estuda-se o tópico vozes verbais, com o objetivo de promover a reflexão sobre os efeitos de sentido no texto (**Investigando mais**) e a observação de regras de concordância verbal.

Sugerimos que as atividades 1 a 3, de **Começando a investigação**, sejam feitas oralmente e que a leitura da primeira parte da teoria seja feita em voz alta, com sua mediação para esclarecimentos. Em seguida, peça aos estudantes que leiam em voz baixa a subseção “Voz passiva” procurando entender o conteúdo. Coloque as frases na lousa e faça a análise com eles. Depois, leia o mesmo texto em voz alta para verificar se não há dúvida. Por fim, leia, comentando, a subseção “Voz reflexiva”.

## Orientações didáticas

**Voz passiva** – Sugerimos enfatizadamente que o foco desse estudo não seja direcionado à classificação sintática dos termos envolvidos nas construções com índice de indeterminação do sujeito e partícula apassivadora. É mais importante que os estudantes ampliem seu repertório de construções, considerando essas possibilidades de formulação e o efeito por elas produzido, e observem o mecanismo de concordância.

**Voz passiva analítica** – Eventualmente, os verbos *estar*, *viver*, *ficar*, *ir* e *vir* podem atuar como auxiliares na construção da voz passiva analítica. Entendemos que não é necessário tratar disso com os estudantes nesta etapa dos estudos.

### Voz passiva

Apenas os verbos transitivos diretos podem ser expressos na voz passiva. Ela apresenta duas formas.

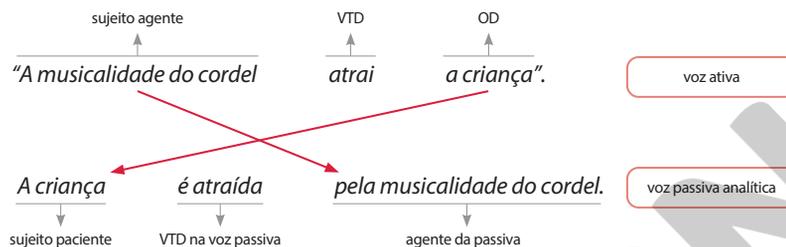
**Voz passiva analítica** – é constituída pelo verbo auxiliar *ser* + **particípio**:

A ABLC **foi fundada** pelo casal de cordelistas.

Os cordéis **serão lidos** pelas crianças.

A literatura de cordel **tem sido valorizada** pelos professores.

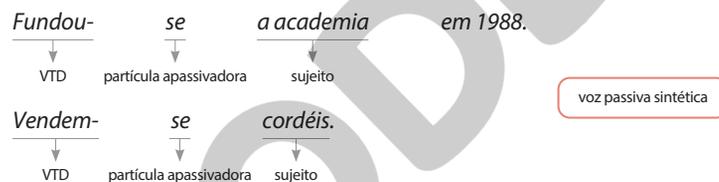
Compare a análise de duas orações, uma expressa na voz ativa e outra na voz passiva:



Quando o verbo está na voz passiva, aquele que pratica a ação é chamado **agente da passiva**. Ele é introduzido pela preposição *por* (associada ou não com os artigos definidos – *pele*, *pela*, *pelos* e *pelas*) ou *de*, que tem uso mais raro.

- **Voz passiva sintética** – é constituída por um verbo transitivo direto (ou transitivo direto e indireto) acompanhado pelo pronome *se*, que recebe o nome de **partícula apassivadora**.

Acompanhe a análise de duas orações com verbos na voz passiva sintética:



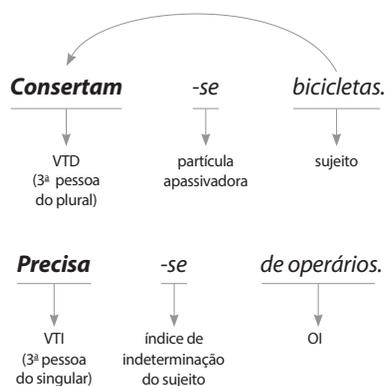
Na voz passiva sintética, não aparece o agente da passiva. O sujeito geralmente vem após o verbo, e eles devem, necessariamente, concordar. Nos exemplos, o sujeito *cordéis* exigiu o verbo *vender* no plural (*vendem*), enquanto o sujeito *a academia* manteve o verbo *fundar* no singular (*fundou*).



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: BRUNO MONTENEGRO/ARQUIVO DA EDITORA; DELEEM MARTINS/SP/LSAR/IMAGENS

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

Observe que a concordância com o sujeito, nos exemplos anteriores, ocorre porque se trata de casos de sujeito determinado. Nos casos de verbo acompanhado pelo índice de indeterminação do sujeito, que caracteriza o sujeito indeterminado, o verbo ficará sempre na terceira pessoa do singular. Compare:



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: PETER GUBELLA/SHUTTERSTOCK; ADRIANUS STANCOZ/PHOTODISC

### Voz reflexiva

A **voz reflexiva** é formada juntando-se às formas verbais os pronomes *me*, *te*, *nos*, *vos* e *se* (singular e plural). Eles devem representar a mesma pessoa que o sujeito:



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTO: INES/ANZANI/SHUTTERSTOCK

Note que os pronomes reflexivos têm, nesse contexto, os sentidos de “a mim mesmo”, “a ti mesmo”, “a ele mesmo” etc.: *Eu feri a mim mesmo*.

A voz reflexiva pode indicar também reciprocidade, situação em que há uma ação mútua entre dois ou mais elementos:

*Nós nos encontramos na lanchonete.*

*Os automóveis trombaram-se na esquina.*

Nessas construções, os pronomes expressam as ideias de “um ao outro”, “um com o outro” etc.: *Nós encontramos um ao outro na lanchonete.*  
*Os automóveis trombaram um com o outro na esquina.*

#### Biblioteca do professor

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008. p. 277-279.

Se desejar ler mais sobre voz reflexiva, sugerimos a leitura dessa gramática. Nela, é possível observar particularidades das construções tradicionalmente classificadas como voz reflexiva.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 2000. p. 38-40.

Ainda sobre voz reflexiva, sugerimos também a leitura dessa obra, que apresenta o conteúdo de forma crítica e objetiva.

## Orientações didáticas

### Investigando mais – Questão 1

– A atividade pode ser realizada apenas com os dados disponíveis, mas pode ser interessante mostrá-la ao professor de Geografia que, no 8º ano, provavelmente abordará os conflitos e as tensões na África contemporânea, como preveem as habilidades EF08GE05 e EF08GE08.

Essa atividade permite avaliar se os estudantes compreenderam a exposição e se conseguem modificar as vozes verbais, realizar adequadamente a concordância verbal e analisar efeitos de sentido. Fique atento, durante a correção, se há equívocos que se repetem e avalie a necessidade de refazer o processo buscando novas formas de apresentação do conteúdo.

## INVESTIGANDO MAIS

1. O texto a seguir é trecho de uma reportagem sobre um acontecimento protagonizado pelo jogador Drogba, da seleção de futebol da Costa do Marfim, país do continente africano que acabava de se classificar para a Copa do Mundo de 2006.

### Há dez anos, Drogba parava uma guerra civil na Costa do Marfim

*Craque fez um discurso emocionado para acabar com a guerra em seu país*

[...] No vestiário do estádio Al Merreikh, no Sudão, os jogadores da seleção da Costa do Marfim celebravam a classificação para a Copa do Mundo que seria realizada no ano seguinte.

Em meio às comemorações, uma rede de TV marfinense conseguiu acesso aos atletas, e [...] Drogba aproveitou para fazer um discurso que também mudaria a história de seu país fora dos campos.

[...] Com o microfone na mão e atenção de seus compatriotas, fez um histórico apelo:

“Homens e mulheres da Costa do Marfim, do Sul, do Norte, do Centro e do Oeste. Nós provamos hoje que todos os marfinenses podem coexistir e se juntar por um objetivo: se classificar para a Copa do Mundo. Nós prometemos a vocês que a celebração iria unir as pessoas.

Hoje, nós nos ajoelhamos e imploramos: Perdoem! Perdoem! Perdoem! Um país com tantas riquezas não pode sofrer com uma guerra. Por favor, abaxem as armas. Vamos realizar as eleições, e tudo será melhor. Nós queremos nos divertir, então abaxem suas armas!”

O discurso teve efeitos quase imediatos. Em pouco menos de uma semana, líderes das duas frentes que controlavam o país buscaram uma reaproximação, por conta da comoção popular provocada pelas palavras do ídolo local.

Drogba, que já havia construído hospitais e escolas e buscado apoio em ONGs para ajudar a reerguer seu país, conseguia se tornar uma referência ainda maior fora do campo do que dentro dele.



THIERRY GOUEGNON/REUTERS/FOOTARENA

LIMA, Arthur. Há dez anos, Drogba parava uma guerra civil na Costa do Marfim. **Alambrado**, [S. l.], 8 out. 2015. Disponível em: <https://alambrado.net/ha-dez-anos-drogba-parava-uma-guerra-civil-na-costa-do-marfim/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

### Sabia?

Em 2002, a mudança de uma lei para a eleição do presidente da República da Costa do Marfim colocou o Norte e o Sul do país em disputa. Os desdobramentos desse conflito armado e da instabilidade política, que se estenderam por muitos anos, resultaram na morte de centenas de civis.

Drogba é reverenciado como uma divindade pelos marfinenses. Gabão, Adijan, em 2012.

1a. O fato de ele ter contribuído para negociações pelo fim da guerra civil na Costa do Marfim, por ajudar a realizar obras importantes e por conseguir apoio para reerguer seu país.

- a) O que justifica a adoração dos marfinenses por Drogba?
- b) Em seu discurso, o jogador de futebol fez um pedido: “Perdoem! Perdoem! Perdoem!”. Quem deveria perdoar e o que deveria ser perdoado?
- c) Compare a linha fina original a esta reelaboração:  
*Um discurso emocionado para acabar com a guerra em seu país foi feito pelo craque.*  
Qual das formulações destaca o protagonismo de Drogba? Por quê?
- d) O conjunto do texto dá destaque a esse protagonismo? Justifique.
- e) Reescreva a legenda da foto usando a voz ativa.
- f) O nome *Drogba* ganha mais ênfase quando colocado como sujeito paciente (texto da legenda) ou como objeto direto (texto da reformulação)? Explique sua resposta.
- g) Releia o seguinte trecho.

[...] No vestiário do estádio Al Merreikh, no Sudão, os jogadores da seleção da Costa do Marfim celebravam a classificação para a Copa do Mundo [...].

Agora, reescreva o trecho usando a voz passiva sintética e, em seguida, explique a diferença existente quanto à informação transmitida.

- h) Justifique a concordância verbal usada na reformulação.
- i) Coloque os verbos das orações a seguir na voz passiva analítica. Faça as alterações necessárias.
  - I. Um discurso mudaria a história de seu país fora dos campos.
  - II. Drogba fez um histórico apelo.
  - III. A celebração iria unir as pessoas.
  - IV. Drogba já havia construído hospitais e escolas.

### Desafio da linguagem

É possível transformar a reportagem sobre Drogba em um resumo que apresente ao leitor de forma sucinta, porém eficiente, o assunto tratado. Você deve fazer isso em um parágrafo.

- Inicie descrevendo o sentimento dos marfinenses pelo craque Drogba.
- No mesmo período, justifique esse sentimento citando o comportamento do jogador em relação ao país.
- Em seguida, conte o fato mais importante da reportagem, relacionando-o com a introdução feita.
- Insira uma síntese do discurso de Drogba, usando uma paráfrase.
- Conclua com os resultados dessa ação.
- Leia seu texto para verificar se as ideias estão expostas de modo claro e fluente.

1b. Os grupos envolvidos na guerra civil, que deveriam se perdoar mutuamente.

1c. A redação usada na linha fina, que põe Drogba como um sujeito agente. A reformulação destaca o ato, e seu praticante é deslocado para a posição final, muito distante dele devido à extensão do período.

1d. Sim. O foco do texto não é a guerra nem a condição de vida dos marfinenses; estão em destaque as ações de Drogba para ajudar o país.

1e. Os marfinenses reverenciam Drogba como uma divindade. Gabão, Adijan, em 2012.

1f. Há mais ênfase quando o nome é colocado como sujeito paciente, porque se destaca a reação que ele provoca.

1g. No vestiário do estádio Al Merreikh, no Sudão, celebrava-se a classificação para a Copa do Mundo. A reformulação omite a identificação de quem participava da celebração.

1h. Foi usado o singular porque o sujeito, na voz passiva, é a classificação para a Copa do Mundo.

1i. I. A história de seu país fora dos campos seria mudada por um discurso.; II. Um histórico apelo foi feito por Drogba.; III. As pessoas iriam ser unidas pela celebração.; IV. Hospitais e escolas já haviam sido construídos por Drogba.

### Dica de professor

Não deixe de explicar quem é a personalidade que você menciona em um texto. Por exemplo, em lugar de “Clarice Lispector”, diga “a escritora Clarice Lispector” ou “Clarice Lispector, um dos maiores nomes da literatura brasileira”.

## Orientações didáticas

**Questão 1i** – Observe se os estudantes estão atentos à necessária alteração dos verbos.

**Desafio da linguagem** – Sugestão: Os marfinenses têm adoração pelo jogador de futebol Drogba porque ele sempre buscou ajudar o país a superar suas dificuldades políticas e econômicas. Sua ação mais importante ocorreu durante as comemorações pela classificação da equipe da Costa do Marfim para a Copa do Mundo, quando ele pediu, em um emocionado discurso, que os grupos em guerra superassem suas divergências e que eleições fossem feitas. O discurso provocou comoção popular e, pouco depois, os rivais se aproximaram.

Forme quintetos para que os estudantes troquem suas produções e possam fazer e ouvir apreciações. Eles devem verificar se as orientações de produção foram seguidas com eficiência. Cada quinteto deve escolher um texto para socialização com a turma.

## Orientações didáticas

**Questão 3b** – Caso os estudantes não estejam familiarizados com noções de métrica, ajude-os a perceber a regularidade do verso, lendo-o de modo a destacar as sílabas.

**Questão 3d** – *Espantar-se* é um verbo pronominal. Esse tópico foi introduzido em “Revisando meu roteiro de cinema”, no Capítulo 2 deste volume.

**A língua nas ruas** – Aproveite a oportunidade para verificar se os estudantes, de fato, distinguem os casos de voz passiva sintética dos demais usos do *se*. A presença desse recurso é mais comum em textos formais, sobretudo naqueles cujos autores se preocuparam em garantir certa variedade na construção das frases.

2a. O cachorro Fred, que está sendo procurado, não deseja ser encontrado. Por isso, ele utiliza um disfarce.

2b. No primeiro quadrinho, revela-se a tristeza dos humanos e a representação de um cãozinho assustado, enquanto, no último, revela-se o comportamento rebelde de Fred e seu desinteresse por aqueles que o procuram.

2. Leia a tirinha a seguir.



LEITE, Will. **Viva Intensamente # 54**. 2012. 1 tirinha. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/viva-intensamente-54/>. Acesso em: 2 maio 2022.

- Como se explica o traje e os acessórios usados pelo personagem do último quadrinho?
- Parte do humor da tira é obtida por meio de uma relação de contraste entre o primeiro e o último quadrinho. Explique-a.
- Em “procura-se cãozinho perdido”, não há um termo para indicar quem realiza a ação. O que explica a escolha dessa formulação?
- Como ficaria a oração caso mais de um cão estivesse perdido?

3. Leia este poema de Gastão Cruz e responda às questões.

A primavera canta ouvi a sua voz o rouxinol espanta-se de ouvi-la como nós	a primavera é ave é ela o rouxinol há pássaro que lave melhor a luz do sol?
---	--

A primavera canta  
vais ouvi-la também  
quando um pássaro canta  
não se ouve mais ninguém

CRUZ, Gastão. A canção da primavera. In: FERRAZ, Eucanaã (org.). **A lua no cinema e outros poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 81.

- Qual verbo expressa a ação que aproxima a primavera e o rouxinol?
- Reescreva a oração “ouvi a sua voz” empregando a voz passiva analítica. Em seguida, releia a estrofe incluindo-a e explique por que o poeta optou pela voz ativa.
- Agora, transforme a oração “ouvi a sua voz” empregando a voz passiva sintética. A mudança altera a informação? Justifique.
- Explique por que o verbo *espantar-se*, empregado na primeira estrofe, não é um exemplo de voz reflexiva.
- Em que voz verbal está a oração “não se ouve mais ninguém”?

2c. A intenção de colocar a ênfase na ação de procurar e no sujeito que a sofre, e não em quem está realizando a ação.

2d. Procuram-se cães perdidos.

3a. Cantar.

3b. A sua voz foi ouvida por mim. Provavelmente porque o uso da voz passiva analítica eliminaria o final em *oz*, importante para a rima com *nós*, e romperia o padrão métrico do poema (versos de seis sílabas).

3c. Ouviu-se a sua voz. A reformulação exclui a participação do eu poético na ação relatada.

3d. Não é coerente a ideia de que o rouxinol praticou a ação de espantar e ele mesmo sofreu seu efeito.

3e. Trata-se de um caso de voz passiva sintética.

A língua nas ruas. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### A língua nas ruas

Você acha que, atualmente, a voz passiva sintética é bastante usada nos textos escritos? Anote a sua hipótese e justifique-a. Em seguida, separe uma página de jornal e verifique ocorrências. Anote os exemplos no caderno. As páginas devem ser de notícias, reportagens ou textos opinativos.

## Textos em CONVERSA

Os jornais impressos e digitais e os *sites* noticiosos são organizados conforme linhas editoriais. Elas são definidas, entre outros fatores, pelos interesses comerciais e políticos da empresa, pelas expectativas dos leitores, pela experiência dos editores e pelos objetivos dos jornalistas.

Você verá, a seguir, a reprodução integral das capas de cinco jornais brasileiros: **Metro** (SP), **Estado de Minas** (MG), **O Popular** (GO), **Correio do Povo** (RS) e **Diário de Pernambuco** (PE). As capas costumam destacar e sintetizar as principais notícias do dia, chamando a atenção para o conteúdo interno das edições. Observe-as atentamente.



Reprodução da capa do jornal **Metro**, ano 14, n. 3423, 18 jan. 2021.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP17, EF89LP01, EF08LP01 e EF08LP02.

### Orientações didáticas

Enfatizamos que, segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/2000, “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.

A reflexão sobre a atuação da imprensa é fundamental para que o estudante amplie suas possibilidades de entender a realidade, utilize as tecnologias da informação e comunicação de forma crítica e reflexiva e atue como cidadão.



Reprodução da capa do jornal **Estado de Minas**, 18 jan. 2021.

+ EUROPA TENTA ACELERAR IMUNIZAÇÃO

+ PANDEMIA ESVAZIA ENEM



+ Enem tem maior abstenção da história

Reprodução da capa do jornal **O Popular**, ano 82, n. 24433, 18 jan. 2021.

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



+ ENEM Abstenção no primeiro dia foi de 51,5%

Reprodução da capa do jornal **Correio do Povo**, ano 126, n. 110, 18 jan. 2021.



+ Aumento da fiscalização não reduz movimento na orla do Recife

Reprodução da capa do **Diário de Pernambuco**, n. 18, 18 jan. 2021.

+ Enem tem abstenção recorde: 51,5%

## Orientações didáticas

**Questão 2b** – Explique aos estudantes que a análise está sendo feita a partir de um único exemplar de cada jornal, portanto é insuficiente para, de fato, chegar-se a uma conclusão definitiva sobre eles.

**Questão 3** – Insista para que os estudantes sustentem sua escolha com argumentos que mostrem análise das capas em foco.

1a. A capa do jornal **Metro** é composta exclusivamente de referências ao início da vacinação, o que revela o grande enfoque dado à situação, enquanto as demais capas, ainda que destaquem o fato, também fazem referência a outros acontecimentos, como jogos de futebol que aconteceram no mesmo dia.

As edições desses jornais, do dia 18 de janeiro de 2021, destacaram o início da vacinação contra a covid-19 no Brasil. A primeira pessoa a ser vacinada contra a covid-19 no país foi a enfermeira Mônica Calazans, que recebeu o imunizante no Hospital das Clínicas de São Paulo.

Observe as referências a esse dia histórico nas capas reproduzidas e responda às questões a seguir.

1. Os jornais abordaram o início da vacinação contra a covid-19 sob diferentes óticas.
  - a) Considerando o conteúdo de cada uma das capas, qual dos jornais dá mais valor ao início da vacinação? Justifique sua resposta.
  - b) Qual das manchetes comunica o fato de maneira mais neutra? Justifique sua resposta.
  - c) Qual sentido é construído pelo uso do advérbio *enfim*, empregado em duas das cinco manchetes?
  - d) Releia a manchete do jornal **Metro**.



Reprodução da manchete do jornal **Metro**, ano 14, n. 3 423, 18 jan. 2021.

O que a particulariza diante das demais?

- e) Também existe uma particularização nos aspectos visuais da capa desse jornal? Justifique sua resposta.
2. Além de abordar o início da vacinação, as capas dos demais jornais trazem outros conteúdos.
    - a) Observe a configuração da capa do jornal **Estado de Minas**. Como a reportagem sobre o campeonato de futebol do estado também ganha destaque no conjunto de títulos?
    - b) Compare a diagramação usada na capa do jornal **Estado de Minas** para compor a parte relativa à reportagem sobre o campeonato de futebol com aquela referente aos conteúdos relativos à vacinação contra a covid-19. Como se revelam conteúdos de naturezas diferentes?
    - c) **Estado de Minas**, **O Popular**, **Diário de Pernambuco** e **Correio do Povo** fazem referência a uma notícia de grande importância nacional que se associa diretamente à notícia principal. Do que se trata? Explique sua resposta.
  3. As capas funcionam como uma vitrine da edição. Com base nas imagens e na disposição dos elementos das capas, qual jornal você escolheria para ler? Por quê? 3. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

1b. A manchete "Começa a vacinação no Brasil" apenas comunica o início de uma campanha de vacinação, sem apresentar, explicitamente, uma avaliação positiva, como fazem as demais manchetes.

1c. *Enfim* sugere, nesse contexto, a ideia de que a vacina foi esperada por muito tempo.

1d. O jornal **Metro** faz uso de uma metáfora e associa a vacina a uma arma que combate um inimigo.

1e. Sim. A capa do jornal **Metro** diferencia-se por usar uma ilustração impactante; na parte inferior, em menor destaque, as fotos da enfermeira sendo vacinada constituem uma narrativa que registra o fato histórico.

2a. A reportagem está no centro inferior da página e seu título está em letras maiúsculas. Além disso, o conteúdo aparece em uma caixa de borda colorida.

2b. Na parte que se refere ao futebol, há bordas coloridas, que criam uma aparência mais lúdica, enquanto a parte referente à reportagem sobre a vacinação é mais convencional e séria, além de ocupar a parte superior, o que lhe dá maior importância.

2c. Trata-se de como a pandemia de covid-19 prejudicou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), indicando altos números de abstenção de candidatos. A associação da abstenção com a pandemia é revelada no título "Pandemia esvazia Enem", do jornal **Estado de Minas**.

134

4. De acordo com o que você observou, como explicaria o que é uma *linha editorial*?
5. De que maneira a observação das capas e das linhas editoriais influencia sua percepção acerca do trabalho da imprensa? Você diria que há imparcialidade? Por quê?
6. Na época em que a vacina contra a covid-19 estava em processo de desenvolvimento, muitas notícias falsas circularam em redes sociais. Leia o trecho de uma dessas notícias falsas e, depois, responda às questões.

[...] O plasma dessa vacina, que é o líquido, vem com uma codificação que traz uma leitura para inteligência artificial, então eles têm o nosso controle através disso. É como se fosse um *chip*, mas de forma líquida, que é o plasma. [...]

DOMINGOS, Roney. É #FAKE que vacina contra Covid-19 tem *chip* líquido e inteligência artificial para controle populacional. **G1**, [S. l.], 27 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2021/01/27/e-fake-que-vacina-contr-a-covid-19-tem-chip-liquido-e-inteligencia-artificial-para-controle-populacional.gh.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

- a) O que faria você desconfiar da veracidade desse texto?
- b) Que procedimentos são usados pelos serviços de checagem para verificar um texto como esse?
- c) Agora, leia a declaração de Linnyer Beatrys Ruiz Aylon, presidente da Sociedade Brasileira de Microeletrônica, sobre o *chip* em forma líquida. Depois, responda à questão.

“Apesar de todo desenvolvimento que temos conseguido com o silício e de produzirmos quintilhões de dispositivos no mundo, não existem *chips* líquidos ou solúveis em plasma ou sangue e tampouco *chips* que possam estar ‘escondidos’ em vacinas. Em nosso conhecimento, isso não é possível. *Fake news*”, diz.

DOMINGOS, Roney. É #FAKE que vacina contra Covid-19 tem *chip* líquido e inteligência artificial para controle populacional. **G1**, [S. l.], 27 jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2021/01/27/e-fake-que-vacina-contr-a-covid-19-tem-chip-liquido-e-inteligencia-artificial-para-controle-populacional.gh.html>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Por que essa declaração tem mais credibilidade que o texto que circulou em redes sociais?



### Biblioteca cultural

Assista a um vídeo produzido pelo serviço de checagem Fato ou Fake e aprenda a identificar se uma mensagem é falsa. O vídeo está disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/video/como-identificar-se-uma-mensagem-e-falsa-7239543.gh.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.



4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que a linha editorial é o posicionamento ideológico do jornal, que define os fatos que serão abordados, o peso (maior ou menor) que terão, os personagens que serão destacados ou omitidos e o tratamento que será dado às informações.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que não há imparcialidade total, pois as escolhas do que falar e da ênfase a ser dada já evidenciam um posicionamento.

6a. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que o conteúdo é alarmista, visto que sugere que as vacinas tinham como fim controlar a humanidade.

6b. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6c. Trata-se da declaração de uma especialista, que analisa não o fim a que se prestaria um suposto *chip*, mas a própria existência do material citado, com base nos conhecimentos da área.

### Investigue

Entre nos sites das agências de checagem para verificar um fato indicado por seu professor. Anote os procedimentos utilizados pelos serviços de checagem e o resultado das análises.

## Orientações didáticas

**Questão 6b** – Tendo em vista o fato de os estudantes já terem tido contato com o papel social das agências de checagem e seus procedimentos, espera-se que consigam reconhecer que as agências procuram especialistas nas áreas em questão e fazem perguntas como “Existem *chips* em forma líquida?”. Para esse caso, foram consultados especialistas na área de biomedicina, inteligência artificial e microeletrônica, principalmente.

**Investigue** – Pesquise nos principais sites e serviços de checagem notícias e assuntos que estão em evidência no momento da atividade e escolha um para indicar à turma. Garanta que o tema e a complexidade estejam adequados à faixa etária e não caracterizem posicionamento político, que deve ser evitado.

Para socialização, forme grupos. Os estudantes devem relatar aos demais quais serviços acessaram e que informações obtiveram. O objetivo é ampliar a familiarização dos estudantes com esse tipo de serviço.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.

Habilidades: EF69LP32, EF89LP08 e EF89LP13.

### Orientações didáticas

Esta seção prepara o material necessário à produção do texto orientado na seção **Nossa reportagem na prática**. Sugerimos que esta produção seja feita em grupos de cinco ou seis integrantes e que, se possível, cada grupo tenha um integrante familiarizado com a edição de vídeos.

Caso não existam condições materiais para filmagem e reprodução da reportagem, faça adaptações nas propostas de modo que os estudantes possam realizar as atividades por escrito. A reportagem pode ser apresentada no formato de roteiro detalhado.

**Etapa 1** – Verifique, em função do contexto da escola, se o tema escolhido é produtivo o suficiente para a produção de uma reportagem e se não toca em questões polêmicas para a comunidade escolar.

**Etapa 2** – O objetivo deste tópico é orientar os estudantes sobre os procedimentos adequados para a seleção e produção de materiais que serão usados na elaboração da reportagem. Inicie a atividade levantando com a turma as etapas necessárias para a produção de uma reportagem ou qualquer outro tipo de texto que dependa de pesquisa prévia. É essencial que os estudantes sistematizem o conhecimento das etapas procedimentais e entendam a importância da curadoria de informação. Conversem sobre procedimentos que garantam bom conteúdo, sem opiniões tendenciosas ou mentirosas.

## Preparando o TERRENO

### Organizando uma reportagem

Na próxima seção, você e seu grupo produzirão uma reportagem filmada. Ela deverá tratar de assunto relacionado à rotina da escola. Veja algumas possibilidades de tema:

- preparação da merenda: desde a aquisição dos alimentos até a limpeza da cozinha após as refeições;
- profissionais: formas de contratação de professores, interação entre eles etc.;
- canais de participação das famílias ou dos responsáveis na escola: quais são, quem desenvolve e se responsabiliza por eles, qualidade do uso etc.;
- participação da escola em eventos: campeonato esportivo, olimpíada de redação, estudos de meio, saídas pedagógicas etc.;
- funcionamento da biblioteca: seleção de títulos, aquisição de materiais, possibilidades de uso etc.;
- organização da documentação da escola: dados dos estudantes (notas, provas e demais documentos oficiais importantes), comunicação com a secretaria de educação etc.;
- manutenção da escola no dia a dia: limpeza, segurança, serviços de manutenção etc.

Se preferirem outro tema, apresentem ao professor, que poderá validá-lo ou sugerir outro.

#### Etapa 1 Discutindo o tema

Após selecionar o tema, o grupo deve discutir sobre ele e levantar o tipo de informação que precisará obter: com quem vão conversar para conseguir as primeiras informações, quem vão entrevistar, quais imagens vão utilizar, que documentos precisarão conhecer etc. Se possível, pesquisem exemplos de reportagens com temas semelhantes para ajudá-los a saber o que investigar.

A reportagem requer um trabalho de análise e precisa apresentar diferentes perspectivas do tema tratado para ampliar o interesse e o conhecimento do leitor ou do espectador. Quanto mais amplo for o levantamento de conteúdo, mais rica e completa ficará a reportagem.

#### Etapa 2 Coletando informações

Nesta etapa, o grupo vai organizar a coleta de material, conforme as orientações a seguir.

##### 1 Pesquisa bibliográfica

1. Procurem material impresso e digital sobre o assunto que escolheram tratar. Por exemplo, se vão abordar a participação da escola em uma olimpíada de matemática, precisam saber como é esse evento: quem o organiza, desde quando existe, quem o idealizou, com que objetivo, entre outras perguntas.

2. Certifiquem-se de que as fontes sejam seguras e confiáveis.



## 2 Pesquisa de campo

1. Conversem com os integrantes da comunidade escolar – profissionais, estudantes e famílias – para levantar dados. Por exemplo, se pretendem falar sobre as merendas, vocês podem conversar com quem prepara a comida, com quem define o cardápio, com quem transporta os alimentos até a escola, com um responsável por esse setor na secretaria de educação do município, entre outros.

2. Registrem todos os dados levantados.

## Etapa 3 Produzindo material

É hora de produzir a maior parte do material que será usado na reportagem. Sigam estas orientações.

### 1 Entrevistas

1. Seleccionem as pessoas cujas falas vão ser parte da reportagem. Como vocês já sabem, os depoimentos e as explicações dos entrevistados dão credibilidade à reportagem. Procurem mostrar vozes diferentes, que não tenham os mesmos pontos de vista, para enriquecer o material.

2. Contatem os entrevistados, verifiquem o interesse deles em participar da reportagem e combinem uma data para a filmagem.

3. Elaborem um roteiro de perguntas para a entrevista, levando em conta que esse roteiro pode ser alterado no momento da filmagem, caso as respostas conduzam para outros temas interessantes.

4. Definam o responsável por conduzir a entrevista e por filmá-la.

5. Lembrem-se de que apenas alguns trechos gravados serão aproveitados na construção da reportagem. Se sentirem necessidade, peçam para o entrevistado regravar parte da fala que interessou a vocês, mas não estava tão clara ou foi prejudicada por ruídos, por exemplo.

6. No dia combinado, confirmem com o entrevistado sua autorização para a filmagem e para a publicação de suas declarações.

7. Iniciem a entrevista com apresentações, façam as perguntas do roteiro com clareza e finalizem com agradecimentos.

### 2 Imagens

Além dos trechos de entrevistas, vocês podem se valer de três tipos de materiais:

- Imagens produzidas por terceiros – são imagens que fazem parte de outras produções e que vocês vão reaproveitar. Por exemplo, para introduzir uma reportagem sobre seus professores, vocês podem usar uma cena de filme.
- Imagens produzidas por vocês para momentos de fala em *off* – são imagens que não incluem o repórter. Por exemplo, vocês podem filmar o momento em que os alimentos estão sendo levados do transporte para a despensa da escola. Para isso, precisam obter informações precisas e pedir autorização para publicação.
- Imagens produzidas com o repórter em cena – nesse tipo de imagem, o repórter está inserido no espaço em que se dá um fato que interessa à reportagem. Por exemplo, vocês podem filmar o repórter entrando na sala dos professores durante uma reunião para mostrar como eles se organizam.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Solicite aos estudantes que leiam atentamente as orientações e se organizem para produzir o material, dividindo as tarefas. Oriente-os a montar um cronograma com os prazos máximos para cada etapa e com a indicação de como compartilharão o material já obtido (pasta compartilhada em serviço de armazenamento em nuvem, reuniões presenciais, reuniões por videoconferência etc.).

Organize seu planejamento de modo a garantir o tempo necessário para a produção do material. Verifique se é preciso reservar uma ou mais aulas para reuniões de grupos. Sugerimos que, durante o processo, você pergunte, com frequência, como os grupos estão se organizando e se precisam esclarecer dúvidas.

### É lógico!

Assistam a reportagens filmadas para identificar estratégias que se repetem. Esse padrão vai ajudá-los a definir os recursos mais produtivos para a sua reportagem.

### Dica de professor

O uso de trechos de produções de terceiros está sujeito à Lei de Direitos Autorais, mas pode ser feito, nesse caso, por ser apenas um trabalho escolar, sem fins lucrativos.

## Nossa reportagem na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 6, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP16, EF89LP08, EF89LP09 e EF08LP04.

## Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão efetivar a reportagem para a qual coletaram material na seção anterior. Esse material será submetido à curadoria, sendo reorganizado para a produção da reportagem filmada. Para que os estudantes tenham um parâmetro de extensão, mencione que a reportagem sobre o meganavio Ever Given tem duração de 2 min e 53 s.

## Nossa reportagem NA PRÁTICA

A escola é um espaço que frequentamos desde criança e normalmente é o lugar onde passamos a maior parte do nosso dia. Mas possivelmente não conhecemos a estrutura escolar nem como os departamentos de uma escola funcionam para que ela seja um lugar adequado ao desenvolvimento de crianças e jovens.

Para esclarecer esse funcionamento, você e seus colegas já coletaram material. Agora, o grupo vai produzir a reportagem previamente organizada. Trata-se da reportagem filmada, que deverá durar de três a cinco minutos e será postada no *blog* da turma.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nossa reportagem

Para planejar a reportagem, considerem as orientações a seguir.

##### Da teoria para a...

Uma reportagem resulta de um **trabalho investigativo**. A equipe faz o levantamento dos dados e a **checagem de sua veracidade**.

A reportagem associa as informações pesquisadas e as hipóteses às **situações reais**, observadas no dia a dia.

Uma reportagem produzida em vídeo conta com **imagens informativas** e, se possível, interessantes.

As reportagens são mais extensas do que as notícias. Elas **procuram ser completas**, mas não exaustivas.

As reportagens **podem ser mais formais ou menos formais** (por exemplo, aquelas destinadas a fatos esportivos ou cobertura de viagens).

##### ... prática

Retomem o material impresso e digital pesquisado e as entrevistas feitas com pessoas relacionadas à escola. Verifiquem se alguma informação parece frágil: confirmem sua veracidade ou a descartem.

Revejam as entrevistas com os profissionais e os dados coletados e procurem verificar se eles correspondem ao que se observa na prática. Se isso não acontecer, voltem a investigar. Reúnam bastante material; a seleção do que entra ou não na reportagem ocorrerá na etapa seguinte.

Verifiquem as imagens que vocês já coletaram. Elas dão conta de mostrar o ambiente da escola e o tema escolhido? Há algo que precisa ser providenciado para uma melhor apresentação do tema?

Esboce a primeira versão do roteiro com a indicação da sequência que vai compor a reportagem: trechos com o repórter falando, trechos com a voz dele em *off*, trechos de entrevistas, imagens gravadas por vocês, imagens captadas da internet etc.

Definam o grau de formalidade do texto, considerando o tema, o veículo de divulgação e o público.

## Elaborando nossa reportagem

- 1 Reelaborem o roteiro preparado na etapa de planejamento, agora especificando minuciosamente a sequência de imagens, o tempo que cada uma deve durar e os áudios articulados a elas: voz do repórter ou entrevistado, voz do repórter em *off*, som ambiente ou trilha sonora.
- 2 Definam uma estratégia para iniciar a reportagem e atrair a atenção de seu público. Vocês podem mostrar uma ou mais cenas rápidas, referir-se a dados de uma pesquisa recente, expor uma observação sobre o dia a dia, fazer uma pergunta etc.
- 3 Redijam as falas do repórter, que é responsável por construir a lógica do relato, inserindo dados e contextualizando os depoimentos. A reportagem não deve parecer com um apanhado de falas.
- 4 Filmem as cenas em que o repórter aparecerá falando e gravem a leitura do texto para os momentos em que estará em *off*.
- 5 Analisem todo o material disponível e verifiquem se é conveniente apresentar informações em tabelas, gráficos, mapas etc.
- 6 Escolham um editor de vídeo gratuito e produzam o material, seguindo as instruções do programa.
- 7 Não se esqueçam de acrescentar as legendas com os nomes do repórter, dos entrevistados, do cinegrafista e dos produtores. Caso usem material retirado da internet, incluam os créditos. Por exemplo, se for uma letra de música, citem o título e o compositor.
- 8 Verifiquem se, ao final da reportagem, o público realmente estaria mais informado sobre o assunto. Se for o caso, refaçam a parte da reportagem que precisa ser melhorada.



ESTONIA/ISTOCK; MARCEL LEBRON/ARND BRONKHORST/ISTOCK; FOTOS: NEWUS 27/SHUTTERSTOCK; WALTER AKMEINIA/SHUTTERSTOCK; KAREL COONE/SHUTTERSTOCK; MONKEY BUSINESS IMAGES/SHUTTERSTOCK; EL YORRAGON/SHUTTERSTOCK

### Dica de professor

Vocês podem conseguir efeitos interessantes com recursos simples, como usar o *zoom* ao filmar um mapa, de modo a se aproximar de uma área que desejam mostrar.

## Revisando nossa reportagem

Antes de gravar as falas do repórter, verifiquem atentamente o texto produzido para checar se não há repetições evitáveis, se o texto é fluente, entre outros aspectos.

Prestem atenção aos verbos para observar se há concordância entre eles e o sujeito e se estão flexionados adequadamente. Observem a correlação entre os tempos a fim de evitar incoerências. Vejamos três exemplos de como a correlação verbal se efetiva.

- **futuro do subjuntivo + futuro do presente do modo indicativo:**  
Se eu *puder*, *farei* a entrevista amanhã.
- **pretérito imperfeito do subjuntivo + futuro do pretérito do indicativo:**  
Se eu *pudesse*, *faria* a entrevista amanhã.
- **pretérito mais-que-perfeito composto do subjuntivo + futuro do pretérito composto do indicativo:**  
Se eu *tivesse podido*, *teria feito* a entrevista ontem.

## Orientações didáticas

**Avaliando nossa reportagem –** Aproveite a etapa de avaliação para expor aos estudantes a importância de se familiarizar com toda a proposta antes de iniciar o planejamento. A ciência dos 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.

Indique as parcerias previamente e oriente os estudantes a anotarem suas observações para que possam se apoiar nelas no momento da avaliação.

**Lembra? –** É sempre importante retomar a ideia de que não há uma língua “certa”, mas sim formas que são consideradas mais adequadas a determinadas situações comunicativas, sobretudo as formais.

**Divulgando nossa reportagem –** Caso a turma não tenha um *blog* ou tenha, mas não seja possível divulgar as reportagens nele, tente instalar um computador no pátio para que as reportagens possam ser vistas pelos demais estudantes durante os intervalos.

Ao longo do ano, serão propostas formas diferentes de divulgar as produções dos estudantes: revistas, coletâneas, *blog* etc. Em muitos casos foi prevista a formação de uma equipe de estudantes que ficará responsável por organizar o material: recolher os textos, encadernar, produzir capa e sumário, descrever a atividade, entre outras funções. Sugerimos a renovação da equipe a cada atividade de modo a permitir que todos vivenciem o papel de editores e ampliem sua noção de responsabilidade.

### MOMENTO DE REELABORAR

#### Avaliando nossa reportagem

As reportagens serão apresentadas a toda a turma, mas haverá um grupo parceiro responsável por avaliar a produção de vocês, assim como seu grupo fará com a dele.

O quadro de critérios a seguir deve orientar as observações, mas o grupo avaliador também precisará anotar construções inadequadas do ponto de vista da linguagem.

A	A reportagem trata da rotina e do funcionamento do setor da escola?
B	O texto apresenta uma linha de raciocínio clara, que permite ao leitor chegar a uma conclusão?
C	A reportagem comprova as afirmações que apresenta?
D	As falas dos entrevistados tornam a reportagem mais completa?
E	As imagens estão corretamente articuladas com o texto verbal?
F	As legendas informam os nomes dos produtores do texto e dos entrevistados? Trazem as fontes de imagens de terceiros?
G	A reportagem apresenta linguagem monitorada e tem grau de formalidade adequado a estudantes jovens?

Após assistir a todas as reportagens, os integrantes de cada grupo se reunirão para partilhar as observações e preparar a avaliação dos colegas. Em seguida, já com o grupo parceiro, apresentarão sua opinião e darão sugestões para o aprimoramento do trabalho. Também ouvirão a avaliação de sua reportagem.

#### Reelaborando nossa reportagem

Tendo em vista a avaliação que o grupo recebeu, decidam se vão refazer uma ou mais partes da reportagem, incluir sequências ou excluí-las. Essas alterações não são difíceis, já que se pode usar novamente o editor de vídeo.

Para finalizar a atividade, os grupos que fizeram reelaborações significativas devem reapresentar suas produções.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Divulgando nossa reportagem

Uma equipe deve se responsabilizar por preparar a divulgação das produções: vai redigir um *post* com a apresentação da atividade, escolher uma imagem interessante e coerente com o tema e preparar a lista com os títulos das reportagens. O material será enviado para o professor, que vai inseri-lo no *blog* da turma. Dessa forma, vocês poderão assistir novamente às reportagens de que gostaram e mostrá-las aos familiares.

#### Lembra?

A **linguagem monitorada** é aquela produzida com mais atenção, evitando deslizes em relação às formas prestigiadas socialmente.

## E SE A GENTE...

### ... retextualizasse a reportagem?

Neste capítulo, vocês produziram reportagens filmadas sobre a rotina e o funcionamento de diferentes setores de uma escola.

Agora, cada um vai transformar o material coletado em uma reportagem escrita, seguindo o exemplo estudado na **Leitura 1**. Será preciso rever o planejamento do texto e adaptá-lo a esse novo contexto de produção. Considere um público amplo, constituído por adolescentes e adultos.

- 1 Defina o perfil da reportagem: ela buscará ser mais imparcial ou revelará implicitamente uma opinião?
- 2 Faça a primeira versão do texto, organizando as informações e já incluindo as falas, que podem aparecer como citação direta ou paráfrase. Não se esqueça de indicar os produtores das falas.
- 3 Verifique se é melhor dividir o texto em blocos, com intertítulos. Com eles, você pode explorar temas menores relacionados ao tema maior.
- 4 Produza ou selecione em material já produzido fotos que contribuam para a exposição e escreva legendas.
- 5 Se possível use recursos complementares, como mapas e gráficos.
- 6 Defina um título preciso e atraente e redija uma linha fina.
- 7 Faça a nova versão do texto, prestando atenção na linguagem, que deve ser adequada a um público amplo. Não deixe de fazer uma boa revisão da escrita.
- 8 Trabalhe na diagramação do texto: usará colunas? Fará um ou mais olhos? Mesclará cores?

### Vamos avaliar?

Reúna-se com seu grupo e avaliem os critérios a seguir.

A	A reportagem apresenta o tema com clareza e detalhes?
B	O tema conta com aprofundamento? O material pesquisado para a reportagem filmada foi bem aproveitado?
C	O texto é coerente, claro e conta com linguagem adequada ao contexto de produção?
D	O título é informativo e chama a atenção? A linha fina antecipa informações importantes?
E	Os recursos complementares, se presentes, contribuem para a abordagem do tema?
F	A diagramação colabora para tornar a leitura mais agradável?

No final da avaliação, cada grupo deve eleger uma das reportagens produzidas por seus integrantes para divulgação no mural da escola. Depois, considerando o conjunto de produções, a turma deverá escolher um dos textos e tentar publicá-lo no jornal local.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBON/ARQUIVO DA EDITORA; FOTOS: LUISA F. YOUNG/SHUTTERSTOCK; ANASTASIA KUCHERENKO/SHUTTERSTOCK; SAS/SHUTTERSTOCK; CORNEI PAI/SHUTTERSTOCK; SURIPSUP/SHUTTERSTOCK; RODINA GLEN/SHUTTERSTOCK

### É lógico!

Observe que as perguntas podem ser transformadas em uma lista de ações que você pode seguir em futuras produções de reportagens.

## E se a gente... retextualizasse a reportagem?

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF89LP08 e EF89LP09.

### Orientações didáticas

Nesta etapa, os estudantes devem elaborar, individualmente, uma reportagem escrita a partir do mesmo material que coletaram para a produção da reportagem filmada. Converse com eles sobre as adaptações que precisarão fazer para a produção do novo texto, considerando a transposição da modalidade falada para a escrita.

Para a divulgação, sugerimos a publicação em um mural acessível a todos os estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais. Os textos podem ficar dentro de sacos plásticos para que seja fácil retirá-los para leitura. Se considerar interessante, deixe, junto com os textos, papel e caneta para que os leitores possam fazer comentários acerca dos textos que leram. Eles podem colocá-los no mesmo saco plástico em que está a reportagem. Com isso, os estudantes têm a experiência de ser lidos por leitores diversos.

Sugerimos, ainda, que uma das produções da turma seja encaminhada a um jornal local com a proposta de publicação.

**Vamos avaliar?** – Reveze as reportagens entre os grupos para que todos as conheçam e seja possível fazer a eleição. A divulgação delas no *blog* facilita o processo. Entre em contato com um jornal, por *e-mail*, telefone ou pessoalmente, para tentar a publicação. Se achar adequado, forme uma comissão de estudantes que ficará responsável por esse contato.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP27, EF69LP28, EF89LP18, EF89LP19 e EF89LP20.

### Orientações didáticas

Em consonância com a BNCC, procuramos, nesta coleção, colocar os estudantes em contato com gêneros que favoreçam o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (ler sobre este tópico no MP geral) e do pensamento crítico para que se sintam estimulados a se envolver nas questões de interesse coletivo.

**Etapa 1** – Explique aos estudantes que estão lendo parte do manifesto e que há um formulário de adesão à causa.

## Fora da caixa

### Como as coisas acontecem fora da escola?

Como estudantes, vivenciamos a rotina escolar e podemos contribuir com ideias para o bom funcionamento da instituição e para a construção de boas relações entre as pessoas ligadas a ela. Fora desse espaço, como cidadãos, também podemos participar ativamente de discussões relativas aos interesses coletivos e exercer nossa cidadania.

Veja, a seguir, trechos de um manifesto escrito por jovens de 16 a 24 anos com o propósito de mobilizar a juventude brasileira a pedir a inclusão de educação climática nos currículos das escolas.

#### Etapa 1 Analisando um manifesto

##### Adesão ao Manifesto Jovens pela Educação Climática

Que alegria ter você aqui, nos ajudando a fazer com que a Educação Climática seja acessível a todos e construa um futuro saudável para o planeta.

##### MANIFESTO JOVENS PELA EDUCAÇÃO CLIMÁTICA

Recomendamos e demandamos que educação climática e socioambiental sejam implantadas em todas as escolas e institutos de Educação Básica do Brasil, de forma que os estudantes não sejam somente preparados para o vestibular e o mercado de trabalho tradicionais, mas que se formem como cidadãos globais, atuantes no combate à crise climática. No mundo atual, todo profissional tem relação com o clima, a diferença é se ele está trabalhando contra ou a favor.

O manifesto foi escrito por jovens para apresentar ao público propostas relacionadas à inclusão de educação climática e socioambiental nas escolas e institutos educacionais do país.

2. Demandamos expressa a ideia de reivindicação e não de pedido. Qual é o efeito dessa forma verbal no contexto do manifesto? 2. Demandar evidencia que os jovens estão solicitando algo que consideram ser um direito.
3. Para justificar sua demanda, os jovens descrevem aqueles que são, na visão deles, os atuais objetivos da educação. Identifique-os. 3. Formar o jovem para o vestibular e para o mercado de trabalho.
4. A meta do manifesto é substituir esses objetivos por aqueles que estão sendo apresentados? Justifique sua resposta.

**Manifesto** é um gênero textual que consiste em um tipo de declaração persuasiva com o objetivo de expor publicamente ideias e opiniões acerca de determinado assunto.

1. Há um tom afetivo, que contribui para aproximar o leitor da ideia que está sendo proposta.

O manifesto é um gênero que assume tons bem diversos, da crítica contundente ao deboche, que aparece, por exemplo, em alguns manifestos artísticos.

1. Qual é o tom desse manifesto? Qual é o efeito produzido por esse tom?

4. Não. A meta é acrescentar educação climática e socioambiental, fator ligado à formação de cidadãos. O texto expressa a ideia de adição por meio de "não somente... mas".

As propostas são apresentadas em itens.

5. Qual recurso foi usado para estabelecer paralelismo entre todos os itens?
6. Qual é a vantagem dessa forma de apresentação?

Nossas propostas são:

- Implementar educação climática em todas as escolas do Ensino Básico do Brasil, sejam elas públicas ou privadas;
- Garantir que os planos didáticos incluam conteúdo científico atualizado, desenvolvendo habilidades para além do foco no vestibular;
- Incentivar os alunos a se tornarem protagonistas de suas vidas, através de engajamento com atividades extracurriculares conectadas a suas localidades e integradas aos movimentos mundiais;
- Promover formação aos professores e à comunidade escolar nos temas relacionados à crise climática e sustentabilidade e incentivá-los a incluir as pautas em diversas disciplinas, já que este é um assunto complexo e multidisciplinar;
- Aproximar os alunos com o meio ambiente, através de vivências escolares que os conectem com outros espaços em sua comunidade, buscando desenvolver esse contato e preocupação com a natureza;
- Preparar os ambientes físicos das escolas para se adaptarem às novas realidades climáticas como alagamentos, calor, falta de luz, insegurança alimentar e tantas outras.

Temos esperança no poder transformador da educação. Ela é capaz de engajar, mudar, conectar e transformar jovens agentes do presente, que irão garantir um futuro saudável para a humanidade e todos os outros seres que convivem conosco neste planeta.

Chamamos, então, toda a sociedade, a juventude, escolas, professores e coordenadores, a ocuparem papéis ativos contra as mudanças climáticas e lutarem por uma educação que revolucione.

Se você se propõe a ser um agente de mudança para ver a educação climática em prática no Brasil, junte-se a nós neste manifesto [...].

THE CLIMATE REALITY PROJECT BRASIL. **Manifesto Jovens pela Educação Climática – Por uma Educação Climática no Ensino Básico Brasileiro**. [S. l.], 12 ago. 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVOLpfwftDY17d-7H0qkWfhRdE-ihYsswoTtRywG7vpbWslA/viewform>. Acesso em: 30 abr. 2022.

O texto é encerrado com uma convocação para participação na ação promovida pelo manifesto.

8. Segundo o texto, a responsabilidade por mudar a educação cabe aos educadores e aos estudantes? Explique sua resposta.

5. Todos os itens são iniciados por verbos no infinitivo, que indicam ações que devem ser postas em prática.

6. Essa forma de apresentação facilita a leitura do texto ao organizá-lo em blocos de dados, facilmente reconhecíveis.

7. A expressão indica, de modo assertivo, que a educação tem habilidades que permitem alcançar os objetivos pretendidos pelos autores.

8. Não. O manifesto dirige-se a "toda a sociedade", convocando-a para lutar por uma educação transformadora.

Na conclusão, os autores reafirmam seu ponto de vista, enfatizando o papel da educação como agente de transformação.

7. Por que, considerando o contexto, a expressão é capaz tem valor persuasivo?

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – O debate é uma situação de aprendizado e de sistematização de conhecimento que deve ser sempre trazida para o espaço escolar. Como mediador, ofereça apoio aos estudantes que apresentarem dificuldade em participar.

Veja se, durante a discussão, a turma faz menção aos dados da reportagem, que problematizam a proposta dos estudantes. Caso não o faça, no final, retome esses dados e ajude os estudantes a perceber que as discussões ganham profundidade quando são considerados aspectos divergentes.

### Etapa 2 Debatendo as propostas do manifesto

Você assinaria o manifesto, juntando-se ao grupo de estudantes que reivindica a inclusão da educação climática no currículo escolar?

- 1 A fim de preparar-se para um debate, forme uma dupla com um colega, releiam o manifesto e discutam entre vocês as propostas.
- 2 Considerem as informações disponíveis neste trecho de uma reportagem e verifiquem se alteram sua opinião ou seus argumentos.



Queimadas na Amazônia têm alta. Foto aérea de 2019.

[...] uma pesquisa divulgada em 5 de novembro [2021] pela Organização das Nações Unidas mostrou que apenas 53% dos currículos educacionais de 100 países mencionam as mudanças climáticas. Quando o fazem, é algo superficial.

Além disso, a ONU informou que somente 40% dos 58 mil professores entrevistados se sentem confiantes para ensinar sobre a gravidade do tema, e 1/3 diz ter segurança para explicar os impactos das mudanças climáticas nas regiões onde vivem.

OHANA, Victor. Projeto de lei inclui mudanças climáticas nos currículos escolares. *CartaCapital*, [S. l.], 9 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/projeto-de-lei-inclui-mudancas-climaticas-nos-curriculos-escolares/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

- 3 Agora que já se dedicaram à reflexão, o professor vai organizar a turma para dar início ao debate. Não se esqueçam de que o princípio de um debate é a argumentação e o respeito ao posicionamento do outro, independentemente das opiniões. O limite, como vocês já sabem, é o respeito aos direitos humanos.
- 4 Lembrem-se de que a comunicação clara e a escuta atenta são fundamentais para uma discussão saudável em prol da troca de conhecimento.

## Um olhar atento e crítico

Ser cronista é perceber, nas situações do dia a dia, algo que a maioria das pessoas não vê. Passando pela rua, recebendo informações pela mídia, lendo literatura, o cronista capta um detalhe da realidade e procura apresentá-lo a seus leitores de um modo inovador. Vamos conhecer, neste capítulo, um dos tipos de crônica: a **crônica reflexiva**.

### Leitura 1 CRÔNICA REFLEXIVA

Iniciaremos com a leitura de uma crônica de Marina Colasanti, escritora de grande prestígio no Brasil. Antes de ler o texto, responda:

1. O que chama a atenção no título da crônica “Generosa vingança”?
2. De que assuntos uma crônica com esse título pode tratar?

1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

Agora, leia o texto e descubra se o que imaginou realmente se aproxima do que foi apresentado pela cronista.

#### Generosa vingança

Passei num ponto da calçada onde sempre passo, e já não era a mesma calçada. Justo no dia anterior eu havia me detido naquele ponto, surpresa de nunca ter reparado na árvore que agora me atraía. Um ficus. Mas, para lá de toda definição botânica, uma presença majestosa, um verde amplo como campo suspenso, plena harmonia de ramos e folhas, de luz refletida e sombra projetada. O tronco plural – ficus nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se um tanto sobre a rua para escapar dos edifícios. Reparei, não sem uma ponta de inquietação, que raízes haviam quebrado uma parte da calçada e **protuberavam** no asfalto. E me iludi pensando que as autoridades, sempre tão cegas, não reparariam nesse avançar.

Repararam. Passei na calçada onde sempre passo, e todo aquele trecho, antes acolhedor como um bosque, havia sido brutalmente despido. Uma luz descarada alastrava-se como inundação por toda parte, rodeando o tronco que, justo no dia anterior, eu havia acariciado com o olhar. E não havia uma única folha.

Não foi uma poda razoável. Foi uma tentativa de assassinato. Cortaram os galhos junto ao tronco como se decepassem braços junto ao ombro. Nada sobrou além do **monólito** vegetal, espécie de **menir** urbano com que só os deuses podem dialogar. E não duvido que funcionários venham com serras mais potentes para eliminá-lo.

#### De quem é o texto?



Marina Colasanti em foto de 2017.

#### Marina Colasanti

(1937-) nasceu na Eritreia, então colônia italiana na África, e chegou ao Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Trabalhou como jornalista e tradutora. Publicou várias obras de poesia e prosa. Em suas crônicas, a escritora usa uma linguagem simples, despojada, para refletir sobre as várias experiências humanas.

**Protuberavam:** formavam elevações.

**Monólito:** obra de pedra em bloco único.

**Menir:** monumento em pedra de forma alongada fixado verticalmente no solo.

## CAPÍTULO 5

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 8.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP44, EF69LP53, EF89LP06, EF89LP33, EF08LP09 e EF08LP16.

### Orientações didáticas

**Questões 1 e 2** – Antes de iniciar a leitura da crônica, converse com a turma sobre as questões propostas. É esperado que o título provoque interpretações diferentes, tendo em vista que *generosa* pode expressar a ideia de grande quantidade (sentido de *abundante*) ou de qualidade nobre, superior (sentido de *magnânimo*, *benévolo*). No primeiro caso, o título sugere uma desforra em grau elevado; no segundo, uma relação inusitada, já que o ato de revidar é qualificado positivamente. A interpretação do título será retomada na última questão da subseção **Desvendando o texto**.

Na sequência, solicite aos estudantes que façam uma leitura silenciosa da crônica. Depois, peça a eles que formem trios – ou quartetos no caso de turmas muito numerosas. Os estudantes devem fazer uma paráfrase (dizer com as próprias palavras), acompanhando os parágrafos. Em seguida, peça-lhes para dividir o texto em três partes, observando a mudança na abordagem da experiência, e para dar um título a cada bloco. Para isso, devem observar que os parágrafos 1 a 3 tratam da experiência da cronista com o ficus; 4 a 6 abordam seu conhecimento sobre o comportamento das plantas proveniente das teorias de um especialista; 7 e 8 mostram o sentimento da autora diante de uma nova planta observada. Convide um grupo para apresentar sua divisão e títulos e verifique se uma segmentação diferente foi feita. Se ocorreu, compare-as. Por fim, peça a um ou mais estudantes para fazer a leitura em voz alta, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: RODINA OLENA / SHUTTERSTOCK; ALEXANDER TOLSTIKH / SHUTTERSTOCK; EFREID / SHUTTERSTOCK

Justamente nesses dias, Daniel Chamovitz [estadunidense radicado em Israel] havia nos dito que as plantas sentem quando são tocadas, percebem cheiros e gostos, podem ver. Chamovitz sabe tudo do assunto, é **geneticista** de plantas, autor de um livro **What a plant knows [O que uma planta sabe]**.

Já sabíamos que tomateiros reagem com pavor quando um tomateiro vizinho é atacado, que estremecem quando feridos ou queimados com fósforo. O que não sabíamos – eu, pelo menos – é que, ao ser atacada, uma árvore – suponho que também um tomateiro – libera no ar substâncias químicas que outra árvore – ou tomateiro – sente. Sistema defensivo útil quando se trata de um ataque de insetos ou de uma praga, contra a qual a criatura vegetal ao lado pode criar mecanismos de defesa. Mas esforço sem resultado se o atacante é um ser humano. E patético quando ele vem armado de serra e machado.

Teriam as outras árvores da calçada, tão menos exuberantes, captado a tortura à qual a companheira estava sendo submetida? Árvores sabem distinguir luzes, as azuis, das vermelhas. Mas desconhecem intenções, e não tinham como saber que só o ficus havia sido marcado para morrer. Durante horas, um pavor desnecessário e invisível habitou aquele trecho de calçada. Impossibilitadas de fugir, elas tiveram igual destino.

Hoje tive minha vingança. Voltando para casa, com a alma ainda amarrada pelo ataque ao ficus, reparei num mamoeiro que o acaso, ou a mão devota de alguém, plantou no canteiro frente a um prédio. Um mamoeiro inesperado e tão jovem, da minha altura, delicado como sabem ser os mamoeiros, tronco esguio e limpo, folhas de longo talo **simetricamente esparsas** no alto. Jovem, mas já trabalhando com firmeza. Junto ao tronco, no despontar dos talos, havia produzido brotos que logo seriam flores, e flores brancas que mais lentamente seriam frutos.

A vingança é da natureza, respondendo, com multiplicação e abundância, à brutalidade dos ataques. Mas a faço minha, pelo vazio que senti com a ausência na calçada, e pelo risco de atropelamento que corro atendendo aos encantos vegetais.

COLASANTI, Marina. Generosa vingança. **Marina Colasanti**, 21 jul. 2016. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/07/cronica-de-quinta-generosa-vinganca.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

**Geneticista:** em biologia, especialista que estuda a hereditariedade e os genes.

**Simetricamente:** regularmente, equilibradamente.

**Esparsas:** dispersas, espalhadas.



**Biblioteca cultural**

Conheça a página da escritora Marina Colasanti na internet: <https://www.marinacolasanti.com/>. Acesso em: 5 maio 2022. Outras crônicas e entrevistas dadas por ela podem ser lidas ali.

- 1a. A cronista costumava passar pela calçada onde se encontrava a árvore que foi podada.  
1b. Era recente, pois ela diz ter se surpreendido, justamente no dia anterior, com o fato de não ter reparado na árvore antes.

## DESVENDANDO O TEXTO

1c. Sim. A cronista relata ter ficado inquieta com a possibilidade de uma intervenção, pois as raízes da planta tinham invadido a calçada, mas acreditou que nada aconteceria porque as autoridades não costumam perceber os problemas urbanos.

- A crônica trata da poda radical feita em uma árvore.
  - Como a cronista soube desse fato?
  - A relação dela com a árvore era recente ou antiga? Justifique sua resposta.
  - A cronista achava que a árvore poderia sofrer alguma intervenção humana? Explique sua resposta.
- Releia os três primeiros parágrafos.
  - Devido à cor, com o que a árvore foi comparada no primeiro parágrafo?
  - No momento da escrita da crônica, como a árvore se apresentava?
  - A cronista menciona o surgimento de uma **luz descarada**. Consulte um dicionário e anote o significado do adjetivo. A expressão poderia ser trocada por **luz forte** sem alteração de seu efeito? Por quê?
- Para a cronista, a poda foi, na verdade, uma *tentativa de assassinato*.
  - Por que classificar o ocorrido dessa maneira humaniza a árvore?
  - Transcreva a comparação que explicita essa humanização.
  - Copie no caderno o trecho que revela uma atitude carinhosa da cronista com a árvore, portanto oposta à violência que a levou a chamar o ocorrido de *tentativa de assassinato*.
- A menção ao que disse um especialista em plantas introduz um aspecto novo no relato.
  - O que o exemplo dos tomateiros revela?
  - Como essa informação sobre as plantas foi usada na reflexão sobre a poda do ficus?
  - Por que a reflexão sobre certas habilidades das plantas torna a poda do ficus mais impactante para o leitor?
  - A cronista afirma que o sistema defensivo das plantas é *patético* diante de serras e machados. Qual é o significado da palavra nesse contexto: "o que causa piedade" ou "o que provoca riso"?
- Para concluir o texto, a cronista relata mais uma situação envolvendo plantas.
  - Por que ela considerou o mamoeiro observado como uma vingança da natureza?
  - A expressão *generosa vingança*, que é o título da crônica, contém uma contradição. Por quê?
  - Qual é a sua interpretação desse título?

2a. Com um campo suspenso.  
2b. A árvore estava reduzida ao tronco, sem galhos nem folhas.

2c. *Descarada* é o mesmo que *sem-vergonha*, *cínica*. Embora o adjetivo *forte* seja compatível com a imagem da luz que substituiu a sombra, não expressa o efeito negativo, crítico, pretendido pela cronista.

3a. Podar é uma ação feita apenas em vegetais. Tentativa de assassinar é um crime cometido contra humanos.

3b. "Cortaram os galhos junto ao tronco como se decessem braços junto ao ombro."

3c. O trecho é "eu havia acariciado com o olhar".

4a. Revela que as plantas têm sentimentos e reações semelhantes às dos seres humanos.

4b. Sabendo que as plantas podem reagir a ataques, a cronista imaginou como se sentiram as demais árvores da rua diante do ataque ao ficus.

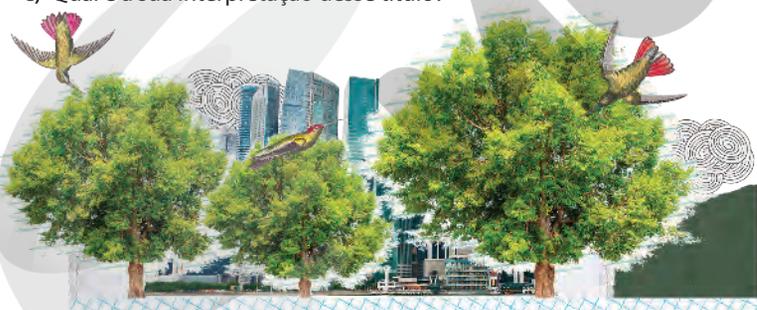
4c. Porque a observação desse aspecto personifica as plantas, aproximando-as do universo humano e favorecendo a compreensão do drama delas.

4d. "O que causa piedade".

5a. Porque ele cresce em um canteiro na frente de um prédio, sobrevivendo aos atos de brutalidade contra as plantas.

5b. Porque a vingança pressupõe um ataque ao outro, enquanto a generosidade é uma ação em benefício do outro.

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o título mostra que a natureza insiste em sobreviver aos ataques humanos e se impor, o que corresponderia à vingança, mas, ao fazer isso, oferece, ao mesmo tempo, benefícios.



## Orientações didáticas

Como funciona uma crônica reflexiva? – Sugerimos que as questões sejam resolvidas coletivamente e que você amplie as observações sobre o gênero a partir do que os estudantes apontarem.

### Leitura 2

#### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP53, EF89LP06, EF89LP32 e EF89LP33.

## Orientações didáticas

Peça aos estudantes que façam a leitura silenciosa e planejem um modo de ler a crônica em voz alta, considerando o sentido do texto. Veja se há voluntários para uma apresentação à turma e oriente-os a ler respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicadas pela pontuação.

## COMO FUNCIONA UMA CRÔNICA REFLEXIVA?

Tomando por base o texto de Marina Colasanti, vamos agora refletir sobre algumas características do gênero textual **crônica reflexiva**.

1. Explique de onde podem surgir as ideias para a escrita de uma crônica.
2. Copie no caderno o item que melhor analisa a crônica lida.
  - I. Usa o humor para fazer uma crítica.
  - II. Apresenta uma confissão sentimental.
  - III. Faz observações sobre um fato cotidiano.
3. Ainda em relação ao texto, responda:
  - a) A cronista diz que voltou para casa com *a alma ainda amarrotada*. Como você interpreta essa expressão?
  - b) Você acha que essa crônica tem aspectos mais objetivos ou mais subjetivos? Por quê?

### Da observação para a teoria

O gênero textual **crônica** abrange textos que apresentam um fato da vida comum sob uma perspectiva nova e pessoal.

Entre os vários tipos de crônica, destacam-se as **crônicas narrativas**, que desenvolvem um enredo, e as **crônicas reflexivas**, que apresentam observações e impressões do cronista acerca de um assunto. Nos dois casos, predominam o tom de conversa (linguagem informal) e o estilo criativo.

### Leitura 2 CRÔNICA REFLEXIVA

A seguir, você vai ler mais uma crônica e observar como ela é construída. Quem a escreveu foi o escritor Edweine Loureiro.

#### Robôs

O futuro chegou! No outro dia, em Kameido, bairro de Tóquio, parei em uma loja de conveniência para comprar uma garrafa de água. Distraindo-me como só um escritor pode ser, fui até o freezer, peguei a garrafa e dirigi-me ao caixa. Mas qual não foi minha surpresa quando, chegando ao local do pagamento, não vi ninguém! Nesse instante, olhando ao redor, gritei um “sumimasen” (algo como “desculpe, mas ninguém vai me atender?!”). A resposta, porém, não veio. E foi aí que me dei conta: diante de mim, no caixa, havia uma máquina na qual o cliente poderia fazer o pagamento por sua conta e levar o produto. Ainda desconfiado, olhei mais uma vez para os quatro cantos da loja: até que finalmente entendendo o processo, efetuei o pagamento e saí correndo daquele lugar frio e medonho.

1. As ideias podem surgir de situações banais do dia a dia, como passar por uma calçada e observar que uma árvore foi podada.

2. Item III.

3a. Espera-se que os estudantes associem a expressão com a ideia de que a cronista voltou para casa muito triste, incomodada com a situação.

#### Lembra?

A objetividade relaciona-se àquilo que está fora de nós, enquanto a subjetividade envolve o espaço íntimo do indivíduo, seus sentimentos, impressões e opiniões.

3b. Espera-se que os estudantes indiquem que essa crônica tem aspectos mais subjetivos, porque o assunto é apresentado com base em uma perspectiva pessoal, com a inclusão de experiências particulares e a expressão de sentimentos.

Sim, acreditem: a experiência pode ser assustadora. Entrar em um local e ter de lidar apenas com uma máquina, sem nenhuma interação humana, parece um prenúncio do fim de nossa espécie – algo do tipo “O Exterminador do Futuro”. Sei que muitos podem contra-argumentar: é melhor isso do que receber na cara as grosserias próprias de muitos atendentes de lojas. De fato, não vou discordar: tem essa vantagem. Mas mesmo esse aspecto torna-se preocupante; pois uma palavra amarga, pelo menos, ainda tem um quê de calor humano.

Estou exagerando? As máquinas podem também ser amigas da humanidade? Claro que podem. E podem, inclusive, salvar nossas vidas. É o caso das cirurgias que hoje são uma realidade graças à ajuda da tecnologia robótica (li isso em algum lugar... teria sido num livro de Isaac Asimov?). De todos os modos, os robôs estão aí e já começam a dividir conosco várias tarefas. E o Japão, naturalmente, tem sido mais uma vez referência nesse campo. Há um mês, levei meu filho a uma dessas exposições realizadas por universidades de tecnologia locais. O pequeno obviamente ficou fascinado com os movimentos dos robôs. E eu também. Havia, por exemplo, um deles, gigantesco, creio que com uns três ou quatro metros de altura, que levantava objetos pesados – era este um robô programado para ajudar em construções e afins. Confesso que, enquanto observava tal gigante, fiquei imaginando se algo do tipo caísse em mãos erradas. Um perigo que, infelizmente, sempre há.

Pois sim, para o bem ou para o mal, o fato é que a chamada inteligência artificial já domina as nossas vidas. Mas ainda é cedo para saber se vamos precisar da ajuda de Schwarzenegger. Por enquanto, no Japão, ainda há lojas de conveniência com sorrisos humanos ao balcão... Esperem. Aquela atendente japonesa não sorri jamais e, toda vez que um cliente vai pagar, ela repete automaticamente a mesma frase. O seu colega, ao lado, a mesma coisa. Seriam andróides? Na dúvida, vou pagar logo e dar o fora daqui!...

LOUREIRO, Edweine. Robôs. **Jornal em Dia**, Bragança Paulista, 11 dez. 2021. Disponível em: <https://jornalemdia.com.br/noticias/robos.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

1. A frase “O futuro chegou!” abre a crônica.
  - a) A que experiência vivida pelo narrador ela se refere?
  - b) Que efeito de sentido essa frase exclamativa produz em relação ao que será lido?
2. No segundo parágrafo, o cronista analisa a experiência que viveu.
  - a) Que sentimento ela provocou?
  - b) Transcreva um trecho que evidencie o que provoca esse sentimento.
3. O cronista reconhece que os robôs já fazem parte da vida cotidiana.
  - a) Qual é a opinião dele sobre essa realidade?

## De quem é o texto?



NAO YAMADA

Edweine Loureiro  
em foto de 2021.

**Edweine Loureiro** (1975-) nasceu em Manaus e hoje reside no Japão. É cronista, contista, poeta e professor. Recebeu prêmios literários no Brasil e no exterior. É autor da obra **Crônicas de um latino sol nascente**, entre outros livros.

1a. À presença de uma máquina no lugar de um atendente de caixa em uma loja de conveniência.

1b. A frase gera expectativa ao sugerir o espanto ou admiração do cronista.

2a. A experiência provocou apreensão.

2b. Segundo ele, a ausência de figuras humanas na loja “parece um prenúncio do fim da nossa espécie”.

3a. Ele é crítico em relação a essa realidade. Reconhece os benefícios, mas também as perdas e os possíveis riscos da inteligência artificial.

## Orientações didáticas

**Refletindo sobre o texto – Fala aí!** – Em grupos, incentive os estudantes a comentar os prós e contras do uso crescente da IA no cotidiano e a analisar exemplos. Depois, peça a um dos estudantes de cada grupo que faça uma síntese da discussão em, no máximo, um minuto. O próprio grupo deve avaliar se a síntese é fiel à discussão e destaca os dados mais importantes. Faça um comentário de encerramento, com foco nas relações humanas no contexto da robotização, fator discutido na crônica.

## Atividade complementar

O cronista cita o autor Isaac Asimov. Proponha questões com base na leitura do trecho de uma de suas obras. Diante dele, do outro lado da escrivaninha, via-se o cirurgião. A placa em cima da mesa incluía uma série de letras e números de identificação completa que Andrew nem se preocupou em examinar. Bastava chamá-lo de “doutor” e pronto.

— Quando poderá ser feita a operação, doutor? — perguntou.

Em voz baixa, no imperturbável tom de respeito que os robôs sempre usavam com as criaturas humanas, o médico respondeu:

— Creio que não estou entendendo. A que operação o senhor se refere e quem seria submetido a ela?

Poderia ter demonstrado certo ar de intransigência respeitosa, se um robô dessa espécie, de aço inoxidável meio bronzado, fosse capaz de demonstrar qualquer tipo de expressão.

Andrew Martin observou atentamente a mão direita do médico, acostumada a empunhar o bisturi, pousada sobre a escrivaninha. Os dedos longos eram modelados com articulações metálicas em curvas artísticas tão elegantes e apropriadas que se tornava fácil visualizar os instrumentos cirúrgicos com que deviam, temporariamente, se confundir. O seu trabalho não admitia hesitações, nem tropeços, tremores ou erros. Essa confiança em si mesmo, naturalmente, provinha da especialização, uma aspiração tão ardentemente desejada pela humanidade que raros robôs continuavam dotados de cérebros autônomos. Como esse cirurgião, por exemplo. Só que possuía uma capacidade de inteligência tão limitada que nem reconheceu Andrew e, provavelmente, jamais ouvira falar nele.

ASIMOV, I. O homem bicentenário. In: ASIMOV, I. et al. **Histórias de robôs**. [S. l.]: L&PM Pocket, 2005. v. 2. E-book.

Continua

b) Ao refletir sobre o uso de robôs, o cronista afirma: “enquanto observava tal gigante, fiquei imaginando se algo do tipo caísse em mãos erradas”. No contexto, qual é o sentido da expressão *cair em mãos erradas* e qual é a sua função na argumentação?

4. Releia o último parágrafo do texto.

a) O que leva o cronista a supor que os atendentes sejam andróides?

b) O leitor não deve concluir que o cronista acredita estar, de fato, diante de andróides. Que efeito ele produziu com esse desfecho?

5. Um dos recursos dessa crônica é a intertextualidade.

a) Releia este trecho.

As máquinas podem também ser amigas da humanidade? Claro que podem. E podem, inclusive, salvar nossas vidas. É o caso das cirurgias que hoje são uma realidade graças à ajuda da tecnologia robótica (li isso em algum lugar... teria sido num livro de Isaac Asimov?).

O escritor russo naturalizado estadunidense Isaac Asimov (1920-1992) é um dos escritores de ficção científica de maior destaque. O que a referência a suas obras sugere sobre o avanço tecnológico?

b) Leia a sinopse do filme de ficção científica **O Exterminador do Futuro** (1984), a que o cronista se refere em dois momentos.

Num futuro próximo, a guerra entre humanos e máquinas foi deflagrada. Com a tecnologia a seu dispor, um plano inusitado é arquitetado pelas máquinas ao enviar para o passado um andróide (Arnold Schwarzenegger) com a missão de matar a mãe (Linda Hamilton) daquele que viria a se transformar num líder e seu pior inimigo. Contudo, os humanos também conseguem enviar um representante (Michael Biehn) para proteger a mulher e tentar garantir o futuro da humanidade.

VICTOR, Marco. 10 filmes com viagem no tempo para quem gostou de O Projeto Adam. **Jornada Geek**, Juiz de Fora, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.jornadageek.com.br/filmes-com-viagem-no-tempo-para-quem-gostou-de-o-projeto-adam/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

O cronista se equivocou ao citar o ator Arnold Schwarzenegger, que, no filme, interpreta o andróide. Explique esse equívoco.

## Da observação para a teoria

As **crônicas** costumam ser publicadas em jornais, revistas e *blogs*. Muitas vezes, são criadas com base nos mesmos fatos relatados em notícias e reportagens ou apresentados em gêneros opinativos. No entanto, nas crônicas é empregada uma linguagem mais criativa e semelhante a um bate-papo, pois o objetivo delas não é informar ou persuadir, mas entreter o leitor, surpreendê-lo com um ponto de vista diferente, encantá-lo com um novo modo de expressar as ideias.

150

Continuação

a) Na crônica, são citadas algumas funções desempenhadas por robôs hoje em dia. Qual delas também aparece nesse trecho de ficção científica?

*O robô usado para realizar cirurgias em seres humanos.*

b) Que vantagens citadas na crônica e no texto de Asimov o robô que exerce essa função oferece aos humanos? *Na crônica, os robôs usados em cirurgias podem “salvar nossas vidas”. No texto de ficção científica, o robô cirurgião é preciso e não apresenta comportamentos humanos indesejáveis nessa função, como “hesitações, [...] tropeços, tremores ou erros”.*

3b. A expressão significa, no contexto, que os robôs podem ser usados por pessoas mal-intencionadas. A menção ao risco é um dos argumentos que sustentam o ponto de vista que o cronista está defendendo.

4a. O comportamento robótico, frio deles.

4b. O cronista reforçou o tom bem-humorado ao sugerir, com exagero, que ficou receoso a ponto de fugir do lugar, além de retomar a crítica às relações que não envolvem o aspecto humano.

## Fala aí!

Se você tivesse vivido a mesma experiência do cronista, também a consideraria assustadora? Qual é a sua opinião sobre o uso crescente da inteligência artificial na vida cotidiana?

**Fala aí! Resposta pessoal.** Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

5a. O cronista menciona que, talvez, as cirurgias com a ajuda da tecnologia robótica de que se lembra sejam eventos citados na ficção de Asimov, sugerindo que o universo futurista da ficção científica já está se confundindo com o mundo real.

5b. O cronista sugere que Schwarzenegger seja chamado para resolver um possível domínio do ser humano pela inteligência artificial, mas, na realidade, o personagem interpretado pelo ator representa a máquina e não a resistência a ela.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### A conversa com o leitor

Em uma crônica, como você pôde ver, existe certa proximidade entre o autor e o leitor. Esse gênero textual permite construções que, algumas vezes, lembram as de uma conversa. Um dos recursos usados para criar essa sensação é a interlocução explícita, a fala dirigida diretamente ao leitor. Vamos observar esse aspecto.

1. Releia o segundo parágrafo da crônica de Edweine Loureiro.

Sim, acreditem: a experiência pode ser assustadora. Entrar em um local e ter de lidar apenas com uma máquina, sem nenhuma interação humana, parece um prenúncio do fim de nossa espécie – algo do tipo “O Exterminador do Futuro”. Sei que muitos podem contra-argumentar: é melhor isso do que receber na cara as grosserias próprias de muitos atendentes de lojas. De fato, não vou discordar: tem essa vantagem. Mas mesmo esse aspecto torna-se preocupante; pois uma palavra amarga, pelo menos, ainda tem um quê de calor humano.

- a) Na primeira frase, que forma verbal é usada pelo cronista para falar diretamente com o leitor?
- b) Para marcar a interlocução, que vocativo você colocaria após essa forma verbal?
- c) O cronista cita um suposto contra-argumento mobilizado por quem discorda dele. Transcreva-o no caderno.
- d) O contra-argumento é citado em discurso direto. Explique o efeito buscado com o emprego desse tipo de discurso na crônica.
- e) De que forma o cronista responde a esse contra-argumento? Que ideia sua resposta reforça?

2. Leia agora esta tira do cartunista paranaense José Aguiar.



AGUIAR, José. [Sem título]. [201-]. 1 tirinha.

151

#### Continuação

- c) Para o cronista, há também desvantagens na relação entre robôs e humanos. Nesse texto de ficção científica, é possível identificar desvantagens? Explique.

*Sim. Embora preciso na execução, o robô cirurgião é frio e sequer reconhece seu paciente, ou seja, falta o trato humano no relacionamento, algo já apontado na crônica.*

- d) Na sua opinião, com o tempo, a situação representada no texto de Asimov poderá se assemelhar à realidade ou será sempre fantasiosa? Por quê?

*Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que a situação narrada na crônica, se pensada há muitas décadas, poderia ser vista apenas como história de ficção científica, ao passo que, hoje, é uma realidade.*

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 7.

Habilidades: EF69LP17, EF69LP42 e EF08LP16.

### Orientações didáticas

A seção dá continuidade ao estudo do gênero crônica, focando a interlocução explícita. Esse recurso também é examinado em dois outros gêneros para que os estudantes percebam sutilezas de construção.

**Questão 1b** – Aproveite a resposta para indicar que cada escolha implica um tom diferente no texto. Amigo ou colega são formas mais afetivas, enquanto leitor é uma forma mais técnica. Observe que palavras e expressões muito informais ou gírias específicas do público adolescente destoariam da linguagem empregada na crônica.

**Questão 1d** – Comente que o cronista constrói uma formulação que simula o discurso usado por algumas pessoas, o que corresponde ao discurso direto, ainda que não tenha usado marcas que o identificam, como o travessão ou as aspas.

1a. O imperativo afirmativo *acreditem*.

1b. Sugestão: *Amigos, colegas, caros leitores*.

1c. O trecho é: “é melhor isso do que receber na cara as grosserias próprias de muitos atendentes de lojas”.

1d. O uso do discurso direto contribui para aproximar a crônica de uma conversa.

1e. Ele afirma concordar com o contra-argumento, mas sugere haver algo mais importante a considerar, no caso, a manutenção do calor humano. Assim, o cronista reforça sua opinião de que a frieza dos robôs é um aspecto preocupante.

#### Lembra?

**Vocativo** é um termo utilizado para chamar ou nomear uma pessoa ou algo personificado. É independente dos demais termos da oração e isolado por vírgula.

- a) Como percebemos que o personagem da tira está falando diretamente com o leitor?
  - b) Em qual quadro o personagem parece reagir a uma resposta?
  - c) A palavra *amigo* poderia ser utilizada como um vocativo na fala do primeiro quadro? Por quê?
  - d) No último quadro, a fala e a postura do personagem indicam qual é o sentimento dele com relação ao leitor?
3. Leia a introdução de um artigo publicado em uma revista de curiosidades científicas e culturais.

### Não deixe seu cachorro lamber você

*As lambidas de amor do seu cãozinho são bem-intencionadas, mas podem dar um banho de perigos na sua saúde.*

A mania que seu cachorro tem de lamber todos ao seu redor vem do tempo em que seus ancestrais andavam em matilhas. A lambida era reservada para a “família”, para os animais de quem o cachorro gosta. Hoje em dia, essa família é você – e o pobre do cãozinho tem as melhores intenções do mundo.

O problema é que a saliva dele é cheia de bactérias. A maioria delas não faz mal nenhum aos cachorros, mas pode levar a infecções em outras espécies, como a nossa.

Uma bactéria em especial, a *Capnocytophaga canimorsus*, está presente na boca de 75% dos cachorros saudáveis e, na maioria das vezes, uma lambidinha deles não vai causar nenhum problema. Mas a infecção causada por esse microrganismo traz uma taxa de mortalidade de 30%, o que é bastante significativo.

LEONARDI, Ana Carolina. Não deixe seu cachorro lamber você. **Superinteressante**, São Paulo, 15 jul. 2016 [atualização: 31 out. 2016]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/nao-deixe-seu-cachorro-lamber-voce/>. Acesso em: 2 maio 2022.

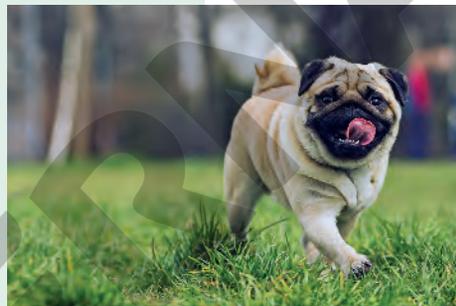
- a) O produtor do texto expõe um conhecimento científico a um público leigo, isto é, que não conhece o assunto abordado. Qual é esse assunto?
- b) Que estratégia foi empregada no título para motivar a leitura do texto?
- c) Que palavras usadas no título e na linha fina referem-se ao leitor?
- d) Que vantagem há em estabelecer uma relação entre o assunto científico e os aspectos da vida do leitor?
- e) Nem todos os leitores dessa revista são donos de cães. A interlocução com o leitor que possui esses animais tende a provocar o desinteresse dos outros? Explique sua resposta.

2a. Não há outro personagem na tira para que possa ocorrer um diálogo; além disso, o olhar do personagem está voltado para a frente e ele faz referência aos quadrinhos, evidenciando que está consciente da existência do leitor.

2b. No terceiro quadro.

2c. Sim. A primeira fala é um chamamento amistoso.

2d. A fala do personagem e a postura dele, de costas, indicam que ele ficou contrariado com o leitor, que não viu o suposto truque por ter piscado entre os quadrinhos.



Cachorro da raça pug.

3a. A presença de bactérias na saliva dos cães, as quais podem causar infecções em outras espécies e levar à morte.

3b. O título faz uma advertência direta ao leitor, relativa a um comportamento muito comum.

3c. *Deixe* (sujeito desinencial), *seu*, *você*, *sua*.

3d. O assunto científico torna-se mais próximo do leitor, despertando-lhe o interesse.

3e. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente. O leitor consegue perceber que se trata de uma estratégia para a exposição das ideias e que estas têm validade não apenas para o grupo de pessoas que têm cachorros.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Regência verbal, preposição e crase

Leia um trecho da crônica de Marina Colasanti: “A vingança é da natureza, respondendo, com multiplicação e abundância, à brutalidade dos ataques”. Note que o verbo *responder* recebe um complemento: “respondendo” a quê? – à *brutalidade dos ataques*. As relações de complementação são o foco desta seção.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Para começar, releia este outro trecho de “Generosa vingança”, prestando atenção aos usos do verbo *reparar* destacados no texto e responda às questões.

Passei num ponto da calçada onde sempre passo, e já não era a mesma calçada. Justo no dia anterior eu havia me detido naquele ponto, surpresa de nunca **ter reparado** na árvore que agora me atraía. Um ficus. Mas, para lá de toda definição botânica, uma presença majestosa, um verde amplo como campo suspenso, plena harmonia de ramos e folhas, de luz refletida e sombra projetada. O tronco plural – ficus nunca têm um único tronco, mas uma entidade tronco feita de filamentos, acréscimos, ondulações – projetava-se um tanto sobre a rua para escapar dos edifícios. Reparei, não sem uma ponta de inquietação, que raízes haviam quebrado uma parte da calçada e protuberavam no asfalto. E me iludi pensando que as autoridades, sempre tão cegas, não **reparariam** nesse avançar.

**Repararam.** Passei na calçada onde sempre passo, e todo aquele trecho, antes acolhedor como um bosque, havia sido brutalmente despido. Uma luz descarada alastrava-se como inundação por toda parte, rodeando o tronco que, justo no dia anterior, eu havia acariciado com o olhar. E não havia uma única folha.

1. Quais são os sujeitos do verbo *reparar* nas três ocorrências?
2. Em que ocorrências o complemento do verbo *reparar* é introduzido por preposição?
3. O sentido do verbo nas ocorrências com e sem complemento é o mesmo. Explique-o.
4. O que possibilita que o verbo *reparar* seja entendido com esse sentido, mesmo sem complemento?
5. O verbo *reparar* também pode receber diretamente um complemento, sem preposição. Nesse caso, que outros sentidos ele pode ter?

O verbo *reparar* tem papel importante na construção dessa crônica, já que a escrita do texto é motivada por aquilo que chama a atenção da cronista: um ficus que sofreu poda excessiva, mencionado no início do texto, e um mamoeiro nascido em um canteiro, no final. O ato de reparar é, em geral, um motivador importante das crônicas reflexivas, porque a ideia para sua composição surge, muitas vezes, da percepção de algo banal, que se torna objeto de atenção.

1. Sujeito desinencial na primeira e na terceira ocorrência (referindo-se à cronista e às autoridades, respectivamente) e as autoridades na segunda ocorrência.

2. Em nunca ter reparado na árvore e em não reparariam nesse avançar.

3. O sentido é o de notar.

4. O contexto. É possível inferir, com base no período anterior, que o complemento do verbo *reparar*, na terceira ocorrência, é nesse avançar. Desse modo, evidencia-se que seu sentido é, como nas ocorrências anteriores, notar.

5. Sentidos mais comuns de *reparar* como verbo transitivo direto: (1) *consertar*; (2) *remediar*, *corrigir*.

153

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3, 4 e 5.

Habilidades: EF69LP55, EF69LP56, EF08LP06 e EF08LP07.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Preposição.
- Verbo transitivo e verbo intransitivo.
- Regência verbal.
- Regência nominal.
- Crase.

### Orientações didáticas

A BNCC prevê, no 8º ano, a ampliação das análises relativas aos aspectos morfosintáticos e da reflexão sobre os elementos constitutivos da oração. Neste capítulo, reiteramos o estudo do verbo como elemento nuclear das orações, de seus complementos e da noção de transitividade para estudar o conceito de regência. Propomos, ainda, o estudo da preposição e do fenômeno da crase, que se articulam com esses tópicos. Vinculamos o estudo ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso consciente e reflexivo das regras da norma-padrão. A identificação de artigos e de pronomes é um pré-requisito desejável.

Como estratégia, sugerimos que você conduza o início do estudo. Após a discussão oral das questões, apresente o conceito de regência e convide os estudantes a explicar a diferença entre verbos intransitivos e transitivos e entre os transitivos diretos e indiretos. Após a exposição, peça que leiam a explicação teórica para consolidação e preparação para a abordagem do conceito de regência e de alguns casos de regência verbal.

**Começando a investigação – Questão 5** – Caso os estudantes tenham dificuldade em indicar outros sentidos, apresente exemplos que os ajudem, como “O marceneiro reparou a perna da mesa” ou “O delegado tentou reparar a injustiça”.

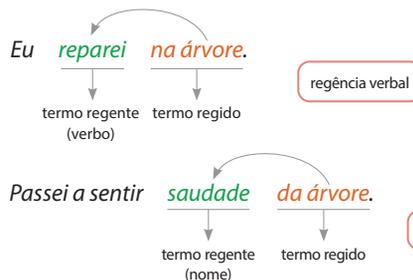
## Orientações didáticas

Inicie essa segunda parte discutindo as questões com a turma e, por suas particularidades, dê sequência à leitura da exposição teórica, acompanhando-a por paráfrases. Se considerar conveniente, solicite a realização das atividades 1 a 3 para verificar se houve compreensão da exposição. Já com as dúvidas esclarecidas e a compreensão reencaminhada, podem realizar as atividades 4 e 5, sobre o mesmo conteúdo.

Sugerimos, na sequência, que os estudantes leiam, em duplas, a seção **Preposição e crase**, procurando compreender a exposição apoiados no que se explica e no conhecimento prévio. Você pode, então, anotar frases na lousa para que eles sinalizem ou não o uso do acento grave. Caso demonstrem dificuldade, volte ao texto teórico e, aproveitando os exemplos, explique o conteúdo. Em seguida, eles podem realizar as atividades 6 e 7.

No trecho que você leu, o verbo *reparar* exige complementos: “reparar em quê?” *Na árvore* e *nesse avançar*. Tais complementos serão, sintaticamente, dependentes do verbo. Esse tipo de relação de dependência ou subordinação é chamado de **regência**. Os termos envolvidos são o **regente**, termo que exige a presença do complemento, e o **regido**, que assume a função de complemento. Nos casos em que o regente é um verbo, a relação que se estabelece chama-se **regência verbal**. Quando o regente é um nome, temos a **regência nominal**.

Acompanhe a análise dos períodos a seguir.



Observe, novamente, a relação entre *reparar* e seu complemento no primeiro período. Como você já estudou, o verbo que prevê um complemento é chamado de verbo transitivo. O **verbo transitivo indireto** (VTI) tem seu complemento – o **objeto indireto** – introduzido por uma preposição: *A cronista repara na natureza*. O **verbo transitivo direto** (VTD) é aquele cujo complemento – o **objeto direto** – é introduzido sem a necessidade de uma preposição: *A cronista aprecia o mamoeiro*.

Há também o verbo que não prevê complemento, chamado **verbo intransitivo** (VI): *A cronista andava em uma rua do bairro*. Nesse exemplo, o verbo *andar* é acompanhado por um termo acessório, o **adjunto adverbial**, que expressa a circunstância da ação – onde ocorre. Não é um complemento previsto pelo verbo, que já tem seu sentido completo.

### Lembra?

As preposições mais usadas para introduzir os objetos indiretos são *a*, *de*, *com*, *contra*, *em* e *para*, que podem estar associadas a artigos ou pronomes: *do* (de + o), *naquele* (em + aquele), *ao* (a + o), *à* (a + a) etc.

## Regência verbal

Leia a tira “Avanços tecnológicos”, da cartunista fluminense Clara Gomes.



GOMES, Clara. **Avanços tecnológicos**. 2015. 1 tirinha. Disponível em: <https://bichinhosdejardim.com/avancos-tecnologicos/>. Acesso em: 11 maio 2022.





## Pagar e perdoar

Esses verbos costumam ter objeto direto quando o complemento deles é uma “coisa”; quando o complemento é uma “pessoa”, o objeto é indireto.

O turista **pagou** a corrida **do** taxista.

↓                      ↓                      ↓  
VTDI                      OD                      OI

Hoje, a construção *pagar alguém* tem uso frequente na linguagem coloquial: *O secretário pagou o palestrante*.

## Preferir

É um verbo transitivo direto e indireto.

O jovem **preferia** o rap **do** samba.

↓                      ↓                      ↓  
VTDI                      OD                      OI

Na linguagem informal, é comum o emprego de *que* e *do que* no lugar da preposição *a*: *Prefiro maçã (do) que banana*.

Também se verificam com frequência o **pleonasm**o (repetição) e até mesmo a **hipérbole** (exagero).

*Prefiro **muito mais** maçã (do) que banana.*

*Prefiro **mil vezes** maçã (do) que banana.*

A regência é uma área da língua que passa por modificações constantes, e, em muitos casos, o uso feito pelos falantes vai se afastando das recomendações da norma-padrão. Apesar disso, as comunicações formais, por serem mais conservadoras, tendem a manter-se próximas dessa norma. Assim, procure usar sempre as regências que a seguem nas situações em que se exige um uso bem monitorado da língua, como a escrita de um artigo de opinião ou uma apresentação oral pública (um seminário, por exemplo).

## Preposição e crase

Você observou, nos casos anteriores, que as preposições cumprem a função de elo sintático; elas são exigidas pelos termos regentes e seu significado é praticamente desconsiderado.

No entanto, há preposições que estabelecem relações de sentido mais evidentes. Veja a análise do valor das preposições no título e na linha fina da notícia a seguir.



FOTOMONTAGEM: MARCELLISS/BA/ROJIVO DA EDITORA. FOTOS: FOUJADRO/SHUTTERSTOCK; INTERSTID/SHUTTERSTOCK

157

## Orientações didáticas

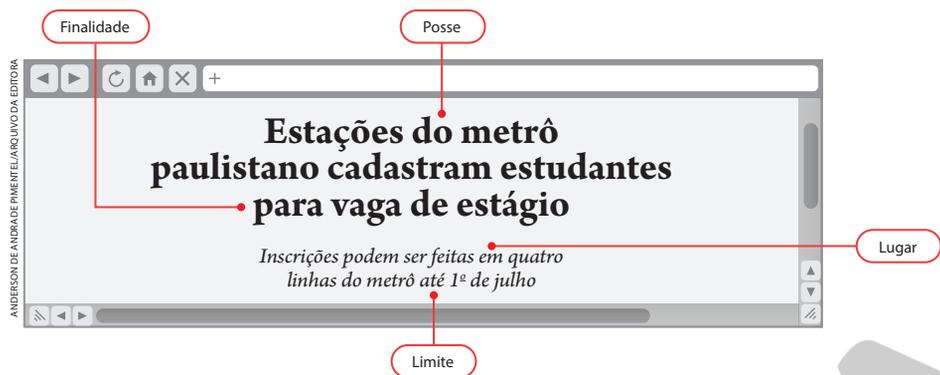
**Preposição e crase** – Vários estudiosos associam a dificuldade de o falante brasileiro empregar o acento grave indicativo de crase ao fato de não haver, em nossa pronúncia, diferença entre o emprego do artigo *a* e da preposição *a* associada ao artigo *a*. Por essa razão, é importante que a escola apresente as regras relativas a esse emprego nos textos monitorados, sem, evidentemente, reforçar a ideia de que esse conhecimento diferencia, de modo significativo, o usuário competente da língua dos demais.

Embora tenhamos optado por uma abordagem mais clássica pelo fato de, em geral, ela ser mais familiar a professores e estudantes, recomendamos a você a leitura da obra sugerida em **Biblioteca do professor** para a aquisição de informações que ampliam o conhecimento do tópico.

### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Na obra, o autor apresenta uma síntese de estudos linguísticos recentes acerca da classe gramatical preposição, destacando um pequeno conjunto delas com função nuclear, ligado ao fenômeno da regência, em torno do qual estariam outras palavras que podem exercer tanto a função de preposição como outras funções gramaticais.



BOEHM, Camila. Estações do metrô paulistano cadastram estudantes para vaga de estágio. **Agência Brasil**, São Paulo, 11 maio 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-05/estacoes-do-metro-paulistano-cadastram-estudantes-para-vaga-de-estagio>. Acesso em: 16 maio 2022.

Observe novamente o papel sintático das preposições: elas permitem que uma palavra ou grupo de palavras exerça uma determinada função sintática. Nesse título, por exemplo, o substantivo *metrô* pode funcionar com um modificador do substantivo *estações*, atuando como adjunto adnominal, graças à preposição.

As preposições podem ser simples ou formar locuções prepositivas, caso em que a última palavra deve ser, necessariamente, uma preposição simples.

Estas são algumas das mais usadas:

Preposições		
a	de	por
ante	desde	sem
após	em	sob
até	entre	sobre
com	para	trás
contra	perante	

Locuções prepositivas		
abaixo de	através de	graças a
acerca de	de acordo com	junto a
a fim de	dentro de	para baixo de
antes de	depois de	perto de
ao lado de	em frente de (a)	por causa de
apesar de	em lugar de	

Além desses termos, outros podem, eventualmente, atuar como preposição.

**Preposição** é uma palavra invariável que relaciona dois termos. Nessa relação, o segundo termo completa ou explica o sentido do primeiro.

## Orientações didáticas

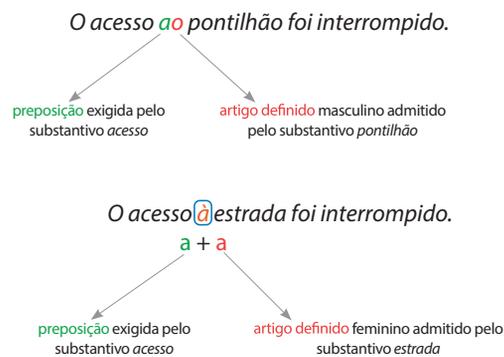
O linguista Evanildo Bechara distingue os processos de combinação, quando a associação da preposição com o artigo se faz sem alterações (a + o = ao), e de contração, quando há mudanças (em + a = na). Celso Cunha e Lindley Cintra empregam apenas o termo *combinação*. Já Marcos Bagno emprega *contração*. Consideramos que essa distinção não precisa ser levada à sala de aula.

Com bastante frequência, as preposições associam-se com artigos, pronomes e advérbios. Veja alguns exemplos.

de + o = do	em + as = nas	per + o = pelo	a + o = ao
de + ela = dela	em + um = num	per + a = pela	a + os = aos
de + isso = disso	em + ele = nele	per + os = pelos	a + onde = aonde
de + aqui = daqui	em + aquilo = naquilo	per + as = pelas	

Forma antiga da preposição *por*.

Porém, quando a preposição **a** associa-se ao artigo definido **a**, ocorre a fusão das duas letras. Tal fusão recebe o nome de **crase** e é marcada pelo acento grave (').



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTO: ALEXANDER HUNTA/SHUTTERSTOCK

Como é possível notar, a crase ocorre quando o termo regente exige a preposição **a** e o termo regido admite o artigo **a**. Por isso, não ocorre antes de:

- palavras masculinas, pois não admitem o artigo *a*;
- verbos, porque não admitem nenhum artigo;
- artigos indefinidos, já que não caberá um segundo artigo;
- pronomes que não admitem artigo (*ela, esta, essas, ninguém, que* etc.).

### Dica de professor

1. Para saber se o termo regente exige a preposição *a*, basta usar um complemento masculino; se surgir a combinação *ao*, há preposição.

Entregou **ao** professor → **à** professora. ✓

Entregou **o** livro → **a** agenda.

2. Para saber se o substantivo feminino admite artigo, basta usá-lo após a preposição *de*; se surgir a combinação *da*, há preposição.

Voltaram **da** Paraíba.      Foram **à** Paraíba. ✓

Voltaram **de** Madri.      Foram **a** Madri.

159

### Biblioteca do professor

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2021.

Consulte as obras para aprofundar a discussão sobre o tema.

## Orientações didáticas

Optamos por não apresentar, neste momento, algumas particularidades acerca da crase. Preferimos familiarizar os estudantes com os casos mais recorrentes, que, em nossa observação, já oferecem dificuldade, e deixar para momentos futuros o contato com casos singulares. A apropriação do mecanismo geral já representará avanço significativo no domínio das regras da norma-padrão.

**Investigando mais – Questões 1 e 2** – Estas são atividades voltadas à observação das relações sintáticas entre termos. Se possível, projete o texto ou escreva-o na lousa e, valendo-se de sublinhados e setas, ajude os estudantes a visualizar as relações.

Leia, a seguir, mais algumas informações sobre esse tópico.

1. Há acento grave no *a* em locuções formadas com palavras femininas.

*Vire **à esquerda**.*

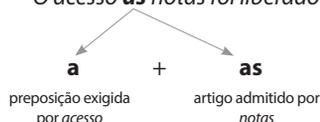
***Às vezes**, distrai-se durante a aula.*

*la ao clube **à tarde**.*

*A loja ficava **à beira** da estrada.*

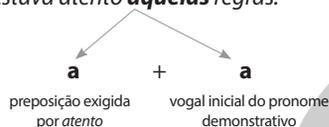
2. Há crase antes de palavras femininas no plural quando é usado o artigo *as*.

O acesso **às** notas foi liberado pela escola.



3. Há crase antes dos pronomes demonstrativos iniciados pela letra *a* (*aquele, aquela, aqueles, aquelas, aquilo*).

Estava atento **àquelas** regras.



4. Em algumas construções, a presença do artigo *a* é facultativa (opcional), portanto a crase também o será. Veja os seguintes casos.

- Antes de pronomes possessivos femininos:

*Entreguei o texto **a minha** aluna.*

*Entreguei o texto **à minha** aluna.*

- Antes de nomes próprios femininos:

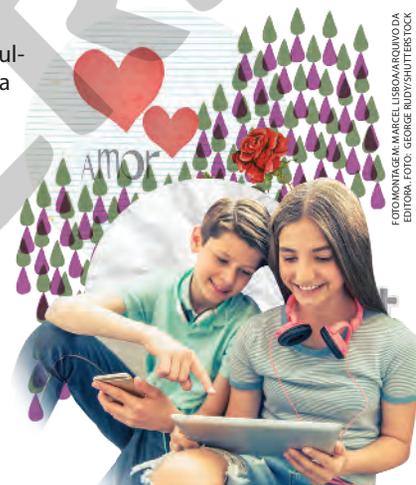
*Confessara seu amor **a Clara**.*

*Confessara seu amor **à Clara**.*

- Depois da preposição *até*:

*Foi calmamente **até a** porta.*

*Foi calmamente **até à** porta.*



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

### INVESTIGANDO MAIS

1. Leia este trecho do romance **Bom dia, camaradas**, do escritor angolano Ndalu de Almeida, mais conhecido como Ondjaki.

O fim dos anos letivos era sempre uma coisa muito chata para mim porque ficava com saudades dos meus colegas, das nossas brincadeiras, até dos camaradas professores, até das palavras de ordem, até de cantar



### Biblioteca cultural

Para conhecer a prosa e a poesia de Ondjaki, pesquise *sites* na internet que tragam obras do escritor.

o hino, até de ir ao quadro, até da limpeza geral da escola, até de jogar estátua nos corredores embora quando se levasse uma bem esquentada as costas ficassem a arder, ou jogar estica até sermos apanhados pelo camarada subdiretor e levarmos todos duas reguadas em cada mão, tudo isso era uma só coisa que um dia destes ia mesmo acabar.

Nesses dias, quando me acontecia não conseguir evitar pensar nessas coisas, ficava muito triste, porque embora ainda faltassem muitos anos para o fim dos anos letivos, um dia eles iam acabar [...].

ONDJAKI. **Bom dia, camaradas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 90.

- a) Nas escolas brasileiras, no passado, havia uma prática de castigo dado aos alunos com o uso de um artefato chamado *palmatória*. Copie o trecho que revela práticas semelhantes na educação angolana.
- b) No início do primeiro parágrafo, há uma sequência de nove segmentos, separados por vírgulas, que completam um único termo que expressa o sentimento do narrador. Que termo é esse?
- c) Quais palavras foram usadas para relacionar esses segmentos ao termo indicado na resposta anterior? A que classe de palavras pertencem?
- d) A palavra *até* foi usada em alguns dos segmentos. Que diferença há no sentido desses segmentos em relação aos que não foram introduzidos por ela?
- e) O narrador indica que os nove segmentos constituem, em seu imaginário, um único bloco. Copie o trecho em que se explicita isso.
- f) Sintetize, em um período, a ideia central do trecho.

1a. O trecho é "jogar estica até sermos apanhados pelo camarada subdiretor e levarmos todos duas reguadas em cada mão".

1b. O termo é *saudades*.

1c. As palavras *de, dos e das*. São preposições associadas a artigos.

1d. Os segmentos introduzidos por *até* indicam situações que não eram agradáveis, mas que, ainda assim, provocavam *saudades* no narrador do texto.

1e. O trecho é: "tudo isso era uma só coisa".

1f. Sugestão: Nas férias, o narrador sentia falta da rotina escolar e sofria pelo fato de saber que, no futuro, ela não existiria mais.



## Orientações didáticas

**Questão 2a** – Os estudantes precisarão de seu auxílio nesta questão. O verbete opõe uma concepção que atribui o sucesso de alguém essencialmente a seu mérito (talentos, habilidades e esforço) a outra, que aponta que o sucesso também resulta de condições socioeconômicas, sendo mais difícil quando alguém vive em um contexto desfavorável e é alvo de preconceito, discriminação e opressão.

**Fala aí!** – Esta é uma questão polêmica e importante. Procure ajudar os estudantes a sustentar o ponto de vista deles com argumentos consistentes e gerais, sem que se restrinjam a exemplos relativos apenas ao universo do qual fazem parte. Não coíba nenhuma linha argumentativa, a não ser que expresse preconceito e intolerância.

**Questões 3 e 4** – O objetivo dessas atividades é familiarizar os estudantes com o uso do dicionário para conhecer regência.

### 2. Leia uma definição retirada de um dicionário de Sociologia.

[...] Meritocracia é um sistema social no qual o sucesso do indivíduo depende principalmente de seu mérito – de seus talentos, habilidades e esforço. A ideia de meritocracia tem servido como ideologia, baseada no argumento de que a desigualdade social resulta de mérito desigual, e não de preconceito, discriminação e opressão. Serviu também como orientação para a mudança, em especial no sistema educacional britânico.

Os principais elementos para compreender a meritocracia incluem uma maneira válida de medir mérito e proporcionar oportunidade igual nele baseado, sistema este que cria também a mais alta barreira para ingresso. Argumentam os críticos, por exemplo, que séculos de desigualdade e opressão social colocaram as minorias raciais e as classes baixas em uma situação inerentemente desprivilegiada, na qual elas parecem sempre carecer de mérito. [...]

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 146.

- O texto apresenta duas linhas de raciocínio diferentes para explicar por que uma pessoa tem sucesso e outra não. Quais são elas?
- Qual é o termo regente da sequência “de seu mérito – de seus talentos, habilidades e esforço”?
- Explique o uso do travessão na sequência transcrita no item b.
- Quais termos são regidos pela forma verbal *resulta*?
- Esses termos formam dois grupos. Separe-os.
- Que expressão foi usada, na definição, para separar os dois grupos?

### 3. Releia a definição de *meritocracia*, observando o emprego de *resulta*, e veja como o verbo *resultar* aparece em um dicionário.

**resultar** (re.sul.tar) *v.*

1 Ser o resultado, a consequência. [**ti.** + **de**: O acidente *resultou de imprudência.*]

2 Transformar-se, acabar. [**ti.** + **em**: O bate-papo *resultou em bate-boca.*]  
[...]

AULETE, Caldas; GEIGER, Paulo (ed.). **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. p. 761.

- Qual é a regência do verbo *resultar*? Como o verbete a indica?
- Se no trecho “a desigualdade resulta *de* mérito desigual” substituíssemos a preposição *de* por *em*, o significado seria o mesmo?
- Agora, conclua: por que é relevante que o dicionário informe a regência do verbo e a preposição relacionada a cada sentido?

### Fala aí!

Você concorda com a ideia de meritocracia?

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

2a. A primeira diz que o sucesso de uma pessoa depende principalmente de seu mérito; a outra, que a desigualdade social pode comprometer esse sucesso.

2b. A forma verbal *depende*.

2c. O travessão introduz uma enumeração que explica o termo anterior, *mérito*.

2d. *Mérito desigual; preconceito; discriminação; opressão*.

2e. Grupo 1: *mérito desigual*. Grupo 2: *preconceito; discriminação; opressão*.

2f. *E não*.

3a. O verbo é transitivo indireto, conforme indica a abreviação *ti.*, que introduz cada um dos sentidos.

3b. Não. Com a preposição *de*, entende-se que a desigualdade surge do mérito desigual, ou seja, é criada por ele. Com a preposição *em*, o sentido seria o de que a desigualdade provoca mérito desigual.

### Dica de professor

Existem dicionários específicos de regência verbal, mas dicionários gerais também costumam trazer informações relativas a esse mecanismo. Observe a classificação sintática relacionada a cada sentido e os exemplos fornecidos.

3c. Essas informações ajudam o leitor a selecionar, entre os sentidos disponíveis, aquele que é adequado à construção que ele está analisando.

## Orientações didáticas

**Questão 4a** – Caso parte dos estudantes mencione “surpresa”, peça que considerem o contexto da comunicação, o que implica analisar também o quadrinho seguinte.

4. Leia esta tirinha do quadrinista catarinense Alexandre Beck.



BECK, Alexandre. **Namorando a goiabeira**. 2015. 1 tirinha.

- a) Que substantivo pode nomear o sentimento da mãe de Armandinho implícito na pergunta “Como assim?!”?  
b) O pai de Armandinho estava tentando brincar com a esposa ao falar do namoro do menino? Justifique a resposta.  
c) Qual é o sentido de *namorar*, na fala do pai? O que a mãe havia entendido?  
d) Indique a regência do verbo *namorar* conforme seu uso na tira.  
e) Veja o verbete *namorar* em um dicionário escolar.

**namorar** (na.mo.rar) v. 1. ter relações amorosas (com) alguém: *Mário namora Mariana; Mário namora com Mariana; Namoramos há cinco meses.* 2. *fig.* Olhar para algo desejando; cobiçar, desejar: *Há muito namoro um carro novo na concessionária da cidade.*

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

O que significa a abreviação *fig.*, na acepção 2? O que o dicionário está informando sobre esse sentido?

- f) O sentido que a mãe atribui ao verbo poderia ser expresso por duas regências diferentes. Quais são elas?  
g) Esse dicionário escolar não informa a regência do verbo. Como o leitor pode identificá-la?

### Desafio da linguagem

A mesma preposição pode estabelecer diferentes relações de sentido. Veja:  
*A médica veio de Portugal.* (lugar)  
*Ele falou das novas obras.* (assunto)  
Agora é a sua vez. Crie frases em que a preposição *de* indique causa, posse e matéria. Redija também frases em que a preposição *com* indique causa, companhia, instrumento e modo.

4a. **Indignação, revolta.**

4b. Não. Antes que ele concluísse o que ia dizer, a esposa o interrompeu com um questionamento.

4c. O pai usou *namorar* com o sentido de *desejar, cobiçar*, enquanto a mãe entendeu como “manter um relacionamento amoroso”.

4d. Verbo transitivo direto.

4e. *Fig.* significa *figurado*, portanto o dicionário está informando que a acepção traduz o valor conotativo, não literal do verbo.

4f. O sentido de ter relações amorosas pode ser expresso pelo verbo usado como transitivo direto ou como transitivo indireto, com a preposição *com*.

4g. O leitor deve observar os exemplos dados.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: Ele chorou de medo (causa); A carteira de Pedro foi encontrada (posse); O doce de coco é o melhor (matéria); Com a epidemia, a população migrou (causa); Chegou com o filho (companhia); Vire a carne com um garfo (instrumento); Dirija com cuidado (modo).

5a. Os dois-pontos e o parêntese foram combinados para reproduzir um sorriso, seguindo um código comum na internet.

5b. *Besta* significa “bana!”, “sem importância”, e tem uso informal.

5. Esta ilustração foi produzida pela desenhista cearense Natália Matos. Analise-a e responda às questões.

- Como se explicam os sinais de pontuação usados no final do período?
- Qual sentido deve ser atribuído à palavra *besta* nesse contexto? Trata-se de um emprego formal?
- A regência de uma das formas verbais do texto não está de acordo com a norma-padrão. Identifique essa forma e explique qual foi o desvio.
- Esse uso é inadequado no contexto dessa produção?

5c. O desvio ocorre no emprego da forma verbal *lembra*, que pode ser construída de duas maneiras: acompanhada de pronome e da proposição *de* (*se lembra de algo*) ou como VTD, sem o pronome (*lembra algo*).

5d. Não. Trata-se de uma situação de comunicação informal, em que se está empregando uma forma corrente no português informal do Brasil.

6. Leia este anúncio de divulgação das tradicionais festas juninas de Pernambuco.



Reprodução do anúncio de divulgação de festas juninas em Pernambuco veiculado em 2009.

- Descreva os recursos visuais usados na composição do casal ilustrado e explique por que são coerentes com o anúncio.
- Como deve ser entendida a afirmação “Pernambuco é São João”?
- Qual é a relação de sentido produzida pelas preposições empregadas em *do cais até o sertão*?
- Embora expresse a mesma ideia presente em *do cais até o sertão*, a locução *no estado todo* é menos expressiva. Explique por quê.
- Leia esta frase reelaborada a partir do texto do anúncio: *Aproveite ★ festa no estado todo.*

A estrela deveria ser substituída por *a* ou por *à*? Por quê?

6a. A imagem é formada por recortes, simulando uma colagem. Ela destaca vários tecidos e remete às padronagens usadas nos trajes de festas juninas.

6b. O anúncio cria uma identidade entre Pernambuco e São João para mostrar que o estado está totalmente dedicado a essa festa junina.

6c. A preposição *de* (+ *o* = *do*) indica origem, e *até* indica limite.

6d. A expressão *do cais até o sertão* mostra que a festa chega a espaços muito diversificados, algo que não fica explícito na locução *no estado todo*.

6e. Por *a*, porque o verbo *aproveitar* não exige preposição.

## Orientações didáticas

**A língua nas ruas** – Se considerar conveniente, selecione previamente notícias e comentários do *site* de alguns jornais como **Folha de S.Paulo**, **O Tempo** (Minas Gerais), **Gazeta do Povo** (Paraná), **Diário de Pernambuco** e **Folha de Boa Vista**. Evite os comentários dos jornais impressos porque o texto já terá passado pela revisão de profissionais.

7. Leia esta tirinha da cartunista paranaense Priscila Vieira.



VIEIRA, Priscila. [Sem título]. [201-]. 1 tirinha.

- O humor do quadrinho é produzido pela relação equivocada feita pela criança. Qual é essa relação e o que a justifica?
- O sorriso da mãe, no último quadrinho, sugere complacência. Observe a imagem e indique, dentre as palavras a seguir, a que tem o mesmo sentido de *complacência*: *irritação*, *tolerância*, *ironia* ou *comoção*.
- Reescreva duas vezes a oração "Eu não gosto de ir ao dentista", substituindo *o dentista* por *a clínica* e *aquela clínica*.
- Explique os critérios que você empregou para decidir pelo uso ou não do sinal que indica crase nas duas reescritas.
- Em geral, os cartunistas costumam reproduzir, nos balões, as formas mais usuais da língua falada. Se Priscila Vieira tivesse seguido essa tendência, como seria a fala do menino, no segundo quadrinho?

7a. O menino relacionou a palavra *identidade*, dita pela mãe, com *dente*, pela proximidade sonora.

7b. A palavra *tolerância*.

7c. Eu não gosto de ir à clínica. Eu não gosto de ir àquela clínica.

7d. O verbo *ir* rege a preposição *a*, que se associa com o artigo *a* que antecede o substantivo *clínica* (primeira reescrita) e com a vogal inicial do pronome demonstrativo *aquela* (segunda reescrita).

7e. Mãe... eu não gosto de ir no dentista.

### A língua nas ruas

Será que os falantes da língua portuguesa sabem usar corretamente o acento indicativo de crase (*à*)? Entre no *site* de um jornal prestigiado em sua região e leia os comentários de leitor de algumas notícias. Anote, no mínimo, três exemplos de uso de *à* e explique se estão de acordo com a norma-padrão.

A língua nas ruas. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44 e EF69LP51.

## Orientações didáticas

Esta é uma etapa de preparação para a produção de texto, cujas orientações serão apresentadas na próxima seção. É importante que, entre o lançamento da produção e sua efetivação, os estudantes contem com, pelo menos, dois dias para encontrarem seu tema.

As questões não precisam ser respondidas por escrito; elas servem para instigar a produção dos estudantes proposta na próxima seção. Use-as como apoio para uma discussão sobre a função do cronista, mostrando que grande parte do trabalho dele está em encontrar o assunto. Se achar conveniente, comente também que os cronistas costumam ser contratados por jornais, revistas e sites, portanto, têm a obrigação de entregar as crônicas que vão compor a publicação em determinados dias, o que os leva a produzir não apenas quando têm inspiração ou vontade.

**Questão 1d** – Pergunte aos estudantes se acham que um acontecimento de conhecimento coletivo, como um fato noticiado pela imprensa, é mais relevante para o cronista do que sua experiência pessoal. É importante que eles nunca percam de vista que, independentemente do assunto, coletivo ou pessoal, a subjetividade está presente na crônica.

## Preparando o TERRENO

### Em busca da crônica

Você vai ler parte de uma crônica que trata do processo de criação nesse gênero. Ela foi escrita por Vinicius de Moraes, um dos grandes cronistas brasileiros. Confira.

#### O exercício da crônica

Escrever prosa é uma arte ingrata. Eu digo prosa fiada, como faz um cronista; não a prosa de um ficcionista, na qual este é levado meio a tapas pelas personagens e situações que, azar dele, criou porque quis. Com um prosador do cotidiano, a coisa fia mais fino. Senta-se ele diante de sua máquina, [...] olha através da janela e busca fundo em sua imaginação um fato qualquer, de preferência colhido no noticiário matutino, ou da véspera, em que, com as suas artimanhas peculiares, possa injetar um sangue novo. Se nada houver, resta-lhe o recurso de olhar em torno e esperar que, através de um processo associativo, surja-lhe de repente a crônica, provinda dos fatos e feitos de sua vida emocionalmente despertados pela concentração. Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

FOTOGRAFIA: MARCEL LISBON/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: TOMAS WITTE/SHUTTERSTOCK; GORBERNOFF/SHUTTERSTOCK; LI SHENG/21/SHUTTERSTOCK

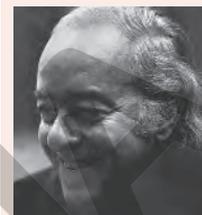


MORAES, Vinicius. O exercício da crônica. **Para viver um grande amor**, [1991?]. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/prosa/o-exercicio-da-chronica-0>. Acesso em: 7 maio 2022.

1. O texto destaca o papel da vida cotidiana na escrita de crônicas.
  - a) Que expressão usada como sinônimo de *cronista* reforça esse papel?
  - b) Relembra as crônicas que você leu neste capítulo. Para você, essa expressão se aplica aos cronistas Marina Colasanti e Edweine Loureiro? Explique.
  - c) De onde provêm, segundo o texto, os fatos que servem de matéria-prima para o cronista?
  - d) Vinicius trata com igual importância as fontes de fatos que inspiram o cronista? Explique.

166

### Biblioteca cultural



Vinicius de Moraes em foto de 1973.

**Vinicius de Moraes** (1913-1980) foi um artista plural. Além de escrever poemas e crônicas, foi compositor e formou, com Tom Jobim e, depois, com Toquinho, parcerias famosas da música brasileira. Ouça, na internet, as canções “Chega de saudade” e “Tarde em Itapua”.

1a. A expressão *prosador do cotidiano*.

1b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relembrem o olhar subjetivo para o cotidiano em ambas as crônicas.

1c. Da vida exterior (noticiário) e da vida pessoal.

1d. Não. Ele busca de preferência um fato colhido no noticiário matutino. Se não encontrar, recorre então à vida pessoal.

**Questão 3** – Ajude os estudantes a compreender a importância da originalidade, isto é, da marca ou do olhar pessoal. A crônica pode abordar um fato bastante conhecido, já tratado em textos de outros gêneros; ela trará, no entanto, um olhar pessoal para ele, com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão inédita (curiosa, emocionante etc.).

2. A imaginação também é apontada como parte do processo criativo da crônica.
  - a) Segundo o autor, o que faz o trabalho de escrita da prosa de ficção (contos e romances, por exemplo) avançar?
  - b) O que, segundo o texto, é mais difícil: escrever crônica e/ou prosa de ficção? Por quê?
3. Vinicius afirma que o cronista deve buscar algo em que possa “injetar um sangue novo”.
  - a) O que significa, nesse contexto, *injetar um sangue novo*?
  - b) Releia este trecho.

Ou então, em última instância, recorrer ao assunto da falta de assunto, já bastante gasto, mas do qual, no ato de escrever, pode surgir o inesperado.

Quando não encontra assunto para escrever, resta ao cronista um recurso “já bastante gasto”. Qual é esse recurso?

- c) É possível, para o autor, *injetar sangue novo* nesse recurso *já bastante gasto*? Explique.

Inspirado na discussão sobre o texto, chegou o momento de você procurar o assunto da crônica que vai escrever na próxima seção. Como destaca Vinicius e mostram as crônicas do capítulo, o cotidiano é a base da crônica, por isso é preciso aguçar a atenção e a sensibilidade ao olhar para ele. Encontrar o assunto ideal para a crônica, em geral, exige paciência. Confira algumas instruções que poderão ajudá-lo.

- 1 Primeiro, aprimore o olhar. Observe com atenção o que está à volta: as coisas (casas, ruas, objetos), a natureza (clima, animais, plantas), as pessoas (comportamentos, histórias, atitudes), os fatos noticiados. De alguma dessas fontes, pode nascer o assunto no qual você poderá “injetar um sangue novo”. Faça anotações e pesquisas.
- 2 Para “injetar um sangue novo”, é preciso abrir espaço para a sensibilidade. Quando olhar ao redor, pode ser que fique em dúvida sobre o que escolher entre tantas opções. Um dos meios (se não o principal) de definir o critério de escolha é olhar para dentro. Investigue qual elemento cotidiano mais tocou você. Lembre-se de que a crônica reflexiva é marcada pela subjetividade do cronista. Mobilizar sua sensibilidade é um modo de revelar uma marca particular.
- 3 Olhar para dentro pode implicar também a busca por experiências, fatos pessoais que tenham marcado você. Se o assunto escolhido tiver essa origem na experiência pessoal, apresente-o como um fato vivido, sem recorrer a personagens.

2a. A própria história inventada e seus personagens, que acabam conduzindo a continuidade da escrita.

2b. Escrever prosa de ficção é mais fácil, pois o escritor apenas inventa, enquanto o cronista busca o tema naquilo que está no mundo real.

3a. Transformar em algo original, submetido a um novo olhar.

3b. O assunto da falta de assunto.

3c. Sim, Vinicius defende que mesmo quando se trata desse assunto já gasto é possível surgir o inesperado durante a escrita.

## Minha crônica reflexiva na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6, 9 e 10.

CEL: 3 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 5, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP51, EF89LP35, EF08LP04, EF08LP10 e EF08LP14.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes mobilizarão seus conhecimentos sobre o gênero crônica reflexiva para desenvolver o tema que selecionaram, estimulados pela seção anterior.

Se possível, solicite aos estudantes que digitem suas crônicas para facilitar a revisão e a postagem.

## Minha crônica reflexiva NA PRÁTICA

Para esta produção, você vai desenvolver o tema que definiu na seção anterior. Sua crônica será postada no *blog* da turma. Veja, a seguir, as orientações.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando minha crônica reflexiva

Antes de iniciar a produção, planeje seu texto com atenção, considerando os passos indicados a seguir.

##### Da teoria para a...

Nas crônicas reflexivas, a observação de um **elemento do cotidiano** estimula uma reflexão que amplia o sentido dele.

No desenvolvimento da crônica, são expostos vários **pensamentos** despertados pelo assunto motivador.

No gênero textual **crônica**, a figura do cronista está em destaque. Em geral, ele fala em **primeira pessoa**, revelando experiências pessoais e sentimentos diante do que expõe.

As crônicas **não buscam a neutralidade**. Além disso, usam recursos expressivos para produzir humor, comoção etc.

##### ... prática

Escolhido o assunto, pense em um acontecimento que você possa apresentar ao leitor como mote para introduzir suas reflexões.

O que há de inusitado nesse assunto? Ele desperta alguma curiosidade? Que reflexões sobre o mundo atual e sobre as relações humanas ele pode provocar?

Planeje sua inserção na crônica: qual é o seu olhar para o assunto? Que sentimentos e pensamentos ele desperta em você? Com quais outros temas ou experiências ele está relacionado?

Qual efeito você pretende produzir no leitor: riso, incômodo, comoção, indignação? Essa decisão é importante porque o ajuda a selecionar os recursos expressivos necessários à construção da crônica.

#### Elaborando minha crônica reflexiva

- 1 Inicie a crônica apresentando ao leitor o acontecimento que motivou sua reflexão. Neste momento, privilegie a descrição e a narração. A ideia é representar sua reação inicial a esse acontecimento como se o leitor fosse uma testemunha da sua descoberta.
- 2 Desenvolva o texto fazendo relações entre o acontecimento e os comportamentos humanos individuais e coletivos. Procure incluir reflexões que fujam daquilo que todos dizem sobre o assunto.
- 3 Não deixe de incluir sua figura de cronista no texto, expressando um ponto de vista pessoal. Posicione-se em relação às ações e aos comportamentos humanos envolvidos nesse acontecimento.
- 4 Procure se aproximar do leitor, usando uma linguagem que lembre uma conversa. Você pode, inclusive, fazer dele um interlocutor.

168

- 5 Aprimore a linguagem do texto usando recursos expressivos. Veja se é possível fazer comparações, criar imagens poéticas, usar advérbios e expressões adverbiais que possam enriquecer o sentido dos verbos etc.
- 6 Conclua a crônica com um parágrafo de efeito marcante.
- 7 Inclua um título atraente e coerente com o conteúdo.

### Revisando minha crônica reflexiva

Faça uma boa revisão do texto. Fique especialmente atento ao uso de pronomes que exercem diferentes funções sintáticas no texto.

Empreste o disco para **eu** ouvir.

**Eu** é sujeito do **verbo**, e essa função é exercida **pelos pronomes pessoais retos**.

Empreste o disco para **mim**.

O músico tinha **afeto** por **mim**.

**Mim** atua como **complemento** de um **verbo** ou de um **nome**, e essa função é exercida pelos **pronomes pessoais oblíquos tônicos**.

Como você viu, embora se refiram à mesma pessoa, o emprego dos pronomes depende de sua função na oração.

Volte ao seu texto e verifique se usou adequadamente os pronomes. Aproveite para observar também outros aspectos, como a regência dos verbos e o emprego do acento grave.

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



FOTOMONTAGEM MARCELLI/SIPA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: 100WORDS/SHUTTERSTOCK; DRAGON IMAGES/SHUTTERSTOCK; LAJCO SAKOYAKI/SHUTTERSTOCK; SEVENTYFOUR/SHUTTERSTOCK

## Orientações didáticas

**Reescrevendo minha crônica reflexiva** – Se não for possível criar o *blog*, faça uma coletânea dos textos da turma, adaptando a proposta. Também, neste caso, é preferível que os estudantes digitem suas crônicas para facilitar a montagem do material. Sugerimos a distribuição do texto em duas colunas, como costuma ocorrer nos jornais. Oriente-os a definir o tamanho da letra para, se possível, fazer com que o texto caiba em uma página. Caso ultrapasse, peça que completem a segunda página, que deve ser impressa no verso, com uma ilustração. Se não for possível digitar os textos, oriente-os a escrever o texto à mão, ocupando no máximo a frente e o verso de uma folha. A ilustração para a capa e o sumário deverão ser produzidos conforme as orientações principais.

### MOMENTO DE REESCREVER

#### Avaliando minha crônica reflexiva

Esta produção será avaliada em trios. Um dos estudantes informará o assunto escolhido por ele e lerá a própria crônica, enquanto os outros dois vão ouvi-la e fazer comentários, considerando as perguntas do quadro a seguir. Depois, a dupla voltará a ler a produção, agora com o objetivo de indicar ajustes relativos à ortografia, ao uso dos pronomes, à regência verbal etc.

A	A crônica tem como assunto aquilo que foi informado por seu autor?
B	A crônica estabelece relações entre esse assunto e os comportamentos humanos?
C	As ideias apresentadas têm originalidade e revelam um ponto de vista pessoal?
D	O cronista estabelece uma relação de proximidade com seus leitores?
E	O título da crônica é coerente e chamativo?
F	A linguagem está adequada a uma publicação que circulará em ambiente escolar?
G	Nota-se que as palavras foram exploradas para obter um efeito expressivo?

#### É lógico!

O quadro de critérios decompõe a avaliação em partes. Assim, o avaliador analisa cada uma delas e, com o conjunto de dados, volta ao problema a resolver: fazer uma avaliação consistente.

#### Reescrevendo minha crônica reflexiva

- 1 Reflita sobre os comentários feitos pelos colegas e veja quais ajustes são necessários para aprimorar seu texto.
- 2 Passe o texto a limpo, seguindo as orientações do professor.

### MOMENTO DE APRESENTAR

#### Inserindo minha crônica reflexiva no *blog*

- 1 A turma deve escolher uma equipe de editores, que se responsabilizará pela preparação do material para o *blog*.
- 2 Os textos serão enviados à equipe, que fará uma lista com os nomes dos autores, em ordem alfabética, seguidos pelos títulos das crônicas. Esses nomes serão *links* para o acesso aos textos.
- 3 Um dos estudantes deve ser convidado a produzir uma ilustração para a abertura dessa seção no *blog*. É possível, por exemplo, criar uma imagem com recortes, customizar uma fotografia etc.

## Textos em CONVERSA

Você vai ler a transcrição e ver a reprodução de quadros de um webinar (ou *webinar*) realizado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pela Escola de Referência do Ensino Médio (Erem) Joaquim Távora. Os webinários são videoconferências feitas com objetivos comerciais ou educacionais. Este tratou do tema “Pensamento computacional como habilidade do futuro”. As falas transcritas são da palestrante Taciana Pontual, professora pesquisadora da UFRPE.

### Trecho 1

Então, pessoal, o tema dessa... desse webinar, né?, dessa jornada é o “Pensamento computacional como habilidade do futuro”. É... seremos três hoje falando aqui pra vocês sobre esse tema, e a minha fala ela vai ser um pouco mais teórica tá?, ela vai falar um pouco dos conceitos, né?, dos currículos, dos materiais, é... e depois vocês vão ver que as falas das minhas colegas né? Rozelma e Audaci vão complementar de maneira bem interessante é... essa esse conceito de pensamento computacional. Pode passar [o *slide*].

Então, o que é que seria o pensamento computacional? Eu resolvi é... começar dizendo na verdade o que é que ele não é. Pode passar.



Reprodução de quadro do vídeo da apresentação de Taciana Pontual.

Então, o pensamento computacional ele não é saber mexer no computador. Muitas vezes a gente pensa isso, né?, porque vê a palavra *computacional*, então ah tem a ver com computador, é mexer no computador. Mas na verdade quando a gente sabe usar programas de computador ou sabe usar aplicativos de celular, isso não tem relação direta com o pensamento computacional. Isso é o que a gente chama de letramento digital, quer dizer que você sabe usar aqueles dispositivos pra se comunicar, pra escrever um texto, pra fazer uma ligação e etc. Pode passar.

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 5, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP40, EF89LP27, EF89LP28 e EF89LP29.

### Orientações didáticas

Muitas das atividades propostas nesta coleção mobilizam e desenvolvem habilidades ligadas ao pensamento computacional e há, inclusive, o boxe **É lógico!**, que chama a atenção para elas. As atividades desta seção e da próxima têm como particularidade transformar o processo em objeto de reflexão mais detida, além de apresentar ao estudante ideias que se tornam cada vez mais recorrentes na mídia. Se possível, exiba o vídeo aos estudantes (os trechos transcritos são 6 min 13 s a 8 min 24 s e 12 min 40 s a 14 min 55 s) e peça a eles que tomem nota durante a exibição para sintetizar informações principais e elementos que chamem a atenção deles, o que vai ao encontro da habilidade EF89LP28. Caso não possa exibi-lo, procure ler a transcrição para que eles exercitem a tomada de notas.

Se houver a exibição, eles poderão, ainda, identificar e avaliar os elementos paralinguísticos e cinésicos mobilizados durante a fala, o que contribui para contemplar plenamente a habilidade EF69LP40. Pergunte que aspectos da fala da palestrante contribuem para plena compreensão do que está sendo exposto. Eles devem observar que se trata de uma fala com boa dicção e articulação das palavras, ritmo tranquilo e entonação que contribui para a compreensão dos sentidos (perguntas claramente marcadas, por exemplo).

## Orientações didáticas

**Questão 2c** – É importante identificarem que a fala da palestrante desenvolve o conteúdo do *slide*, conduta esperada durante seminários. Chame a atenção para a quantidade adequada de texto no *slide* e para os recursos visuais: blocos de textos escritos com letras de diferentes tamanhos para sugerir hierarquia e presença de imagem coerente com o conteúdo.

O pensamento computacional ele também não é pensar como um computador, né? É fácil a gente ir por esse caminho por causa dessa terminologia, né?, pensamento computacional, né?, na mesma expressão, ah, deve ser pensar como um computador pensa. Só que o computador ele não pensa, tá? Quem pensa são os humanos, nós pensamos. O computador ele apenas executa instruções que nós pensamos e comunicamos ao computador através de uma linguagem de programação. Então, o pensamento computacional também não é a gente pensar como um computador. Pode passar.

Então, o que é que seria o pensamento computacional?

1a. Corresponde à apresentação.

1b. O que é pensamento computacional?

1c. Ela prefere começar esclarecendo o que não é pensamento computacional.

**1.** Preste atenção ao trecho 1.

- a) O trecho corresponde a que etapa da fala da professora?
- b) Que pergunta norteia a fala da professora?
- c) Que estratégia ela adota para respondê-la?
- d) O trecho termina com uma pergunta. Para que ela serve?

1d. Para introduzir a próxima etapa da fala, que responderá a essa pergunta. Isso gera expectativa em quem está ouvindo.

2a. A palestrante e o *slide* de sua apresentação.

2b. O *slide*. A razão principal é destacar o conteúdo da apresentação.

2c. Ele serve de apoio para a fala da palestrante.

**2.** Preste atenção à primeira imagem.

- a) O vídeo apresenta dois enquadramentos. O que eles exibem?
- b) Qual deles está em destaque? Considerando o contexto, qual é a razão desse destaque?
- c) Qual é a função daquilo que está exposto no enquadramento maior?

### Trecho 2

Então, vocês vejam que uma coisa que converge bastante é que o pensamento computacional ele serve para resolver problemas. É uma forma de pensar, é uma forma sistemática de pensar que nos ajuda a sermos mais eficientes e eficazes na solução de problemas. Que problemas? Qualquer problema. Problemas do nosso cotidiano. A nossa vida é feita de problemas, não necessariamente no sentido negativo, né? É feita, digamos, de desafios. [...]

Mas o que é que seria solucionar problemas usando o que se sabe sobre computação? Como assim? Isso tá muito vago, né? Pode passar.

O que os pesquisadores querem dizer com isso, com o que se sabe sobre computação, com fundamentos da computação, a gente pode resumir nesses quatro principais pilares do pensamento computacional. Esses pilares eles são fundamentos da ciência da computação que nos ajudam a sistematizar nosso pensamento na resolução de problemas. Então a decomposição, o reconhecimento de padrões, a abstração e os algoritmos.

Pra explicar um pouquinho melhor cada um desses pilares, eu trouxe aqui, no próximo *slide* é... uma definição de da pesquisadora Rosa Vicari [...] que ela resume muito bem, né?, em um parágrafo ela ela agrupa esses quatro

## Orientações didáticas

**Questão 3e** – Para estimular a discussão, pergunte aos estudantes que cor é responsável pelo destaque e por quê. Ajude-os a perceber que, em amarelo, aparecem informações relativas aos pilares do pensamento computacional. Volte a perguntar sobre a composição dos slides para que os estudantes observem que o texto é longo, o que normalmente deve ser evitado, mas se justifica por ser uma citação. Comente que, na sequência do webinar, a palestrante lê partes desse slide e as comenta, desenvolvendo as ideias. Dessa forma, o slide não compete com sua fala; o espectador acompanha a leitura e as explicações que surgem a partir dela.

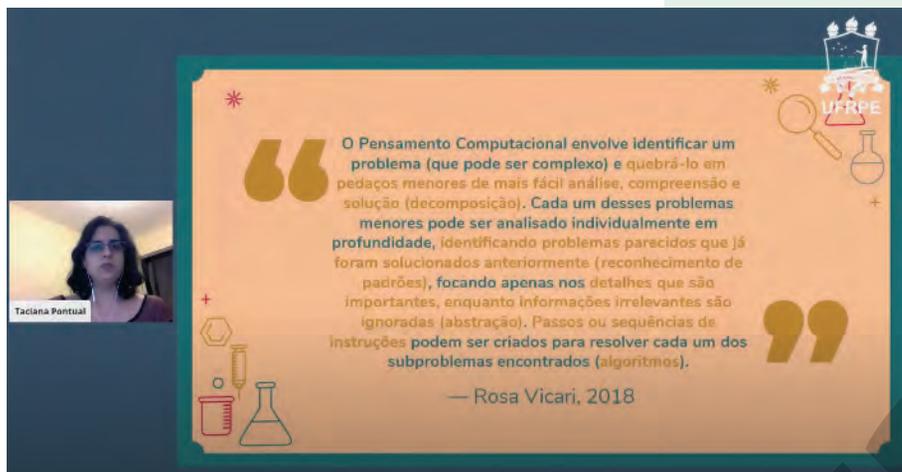
**Fala aí!** – Em plataformas de apresentação ao vivo, em geral, há uma janela de *chat* (bate-papo) para os espectadores fazerem comentários e perguntas ao(s) palestrante(s) e entre eles próprios. Se possível, mostre essa janela na transmissão do webinar, elemento comum nesse tipo de apresentação.

Peça a vários estudantes que apresentem suas perguntas e verifique se é preciso ajudá-los a formular com mais clareza o conteúdo, inclusive a relação entre a pergunta e o que foi dito pela palestrante. É importante que eles usem linguagem monitorada, tendo em vista a situação comunicativa.

3a. No trecho 2, Taciana responde o que é pensamento computacional, ao passo que, no primeiro, respondeu o que não é. Trata-se, portanto, de uma nova etapa da fala.

3b. A definição de Rosa Vicari contribui para explicar o pensamento computacional e é construída a partir de uma pesquisa em vasta literatura.

pilares né? explicando um pouco como eles se conectam quando a gente tá resolvendo um problema. Esse essa citação vem de uma de um documento muito interessante que a pesquisadora elaborou com base em uma vasta revisão de literatura. Ela estudou várias fontes, vários documentos, e chegou a esses pilares. E aí ela fala que [texto do slide]:



Reprodução de quadro do vídeo em que Pontual cita a pesquisadora Vicari.

PENSAMENTO computacional como habilidade do futuro. [S. l.]: UFRPE, 2020. (1 vídeo) 6 min 13 s a 8 min 24 s (trecho 1) e 12 min 40 s a 14 min 55 s (trecho 2). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFJr1uCdej8>. Acesso em: 30 abr. 2022.

### 3. Preste atenção ao trecho 2.

- Por que ele é uma nova etapa em relação ao trecho 1?
- Taciana cita a pesquisadora Rosa Vicari. Por quê?
- Que recursos deixam claro para o espectador que o texto exibido é uma citação?
- O texto é escrito em duas cores. Apresente uma hipótese que justifique o uso desse recurso.
- Em sua opinião, esse recurso favorece, dificulta ou não altera a assimilação do conteúdo? **Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### 4. O pensamento computacional é formado por quatro pilares.

- Identifique-os e explique a que corresponde cada um deles.
- Para chegar a um diagnóstico, um médico faz perguntas ao paciente. Relacione-as à ideia de padrão.

### 5. Que relação existe entre o que foi dito neste webinar e a crônica "Robôs", de Edweine Loureiro?

5. Os dois textos fazem aproximações entre o mundo das máquinas e dos humanos. Na crônica, o contato com a inteligência artificial provoca apreensão no cronista. Neste texto, a pesquisadora esclarece que os robôs executam ações programadas por humanos e explica que a expressão *pensamento computacional* não se refere a pensar como um computador, mas, sim, ao pensamento humano usado para resolver problemas.

3c. As aspas e o nome da autora da citação, ambos em tamanho maior.

3d. A autora quis destacar parte do conteúdo.

3e. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

4a. **Decomposição:** divisão do problema em partes menores para facilitar sua resolução; **reconhecimento de padrões:** identificação de características semelhantes que nos permitem resolver problemas com estratégias que já conhecemos; **abstração:** filtrar os dados, identificando os essenciais para resolver o problema e descartando os demais; **algoritmos:** conjunto de instruções ordenadas para resolver um problema ou subproblema.

4b. Por meio das perguntas, o médico verifica as semelhanças entre o que sente o paciente e as doenças que estudou, ou seja, aplica padrões.

#### Fala aí!

Se você estivesse acompanhando essa apresentação e pudesse fazer uma pergunta à palestrante, qual seria ela?

## E se a gente... usasse o pensamento computacional?

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 9 e 10.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 1, 2, 3 e 5.

Habilidades: EF69LP33 e EF89LP27.

### Orientações didáticas

**Etapa 1** – Acompanhe o processo para verificar se os estudantes têm dúvidas. Não há uma resposta certa: o importante é que percebam as diferenças entre a exposição apenas com linguagem verbal e aquela que se vale de quadros e flechas. Não entraremos em detalhes acerca da diferença entre esquemas e fluxogramas, que preveem notações específicas.

## E SE A GENTE...

### ... usasse o pensamento computacional?

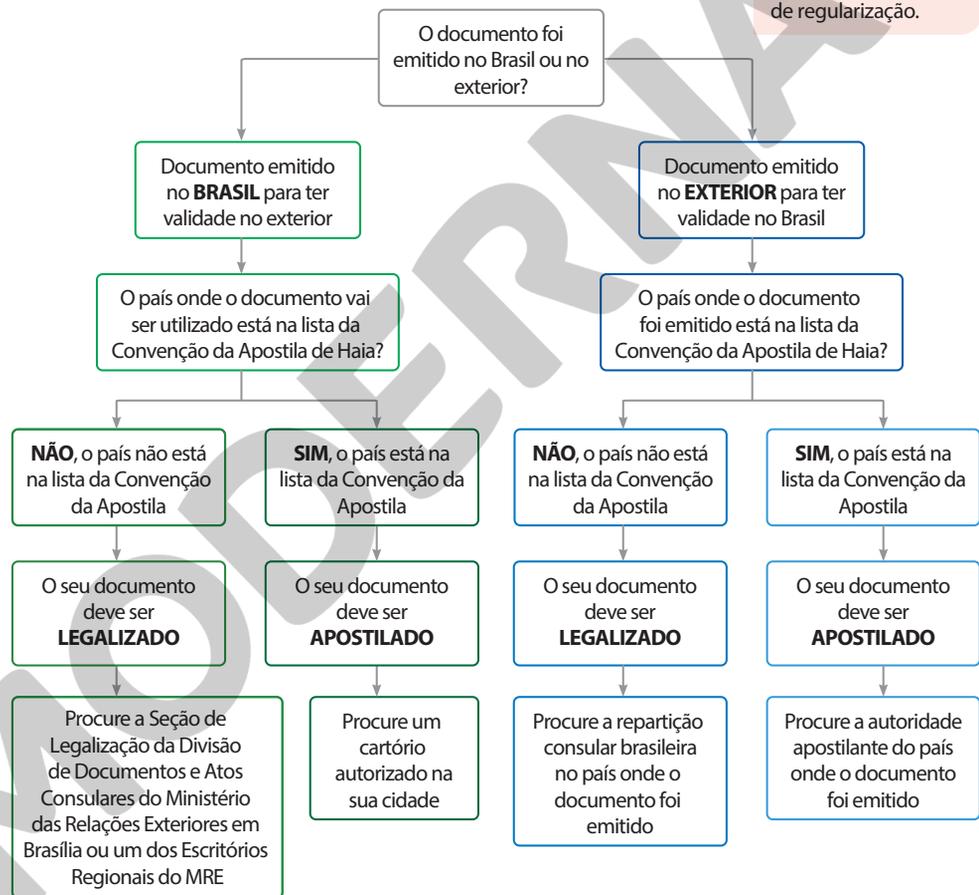
Como você aprendeu, o pensamento computacional nos ajuda a resolver problemas com mais eficiência. Nesta seção, você e seus colegas, em grupos, vão criar um esquema com esse propósito.

#### Etapa 1 Analisando um esquema

Para começar, conheçam um esquema criado pelo Ministério das Relações Exteriores para validar o uso de documentos brasileiros no exterior e de documentos internacionais no Brasil.

### Sabia?

A **Convenção da Apostila de Haia** é um tratado internacional em vigor em mais de cem países. Ela comprova que documentos públicos são verdadeiros e facilita sua circulação no exterior, evitando que sejam submetidos a um extenso processo de regularização.



BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Fluxograma de validação de documentos.** Brasília, DF: Portal Consular, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/arquivos/fluxograma-legalizacao.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Optamos por apresentar as principais informações acerca do Carnê-Leão por ser uma forma de pagamento de imposto bastante comum no Brasil. Apresentando esses dados, dialogamos com o Tema Contemporâneo Transversal Educação Fiscal. Embora pareça um tema complexo, o tratamento dado a ele (inclusive pela seleção dos dados) corresponde ao grau de dificuldade de outros conteúdos e processos presentes neste volume. Observe que estamos solicitando um esquema, o que permite aos estudantes explorar formas de representação das etapas de resolução do problema, sem a preocupação em usar o código específico de fluxogramas.

**Etapa 3** – Oriente os estudantes sobre a melhor forma de preparar os esquemas para a apresentação. Se houver possibilidade, forneça cartolina ou outro papel de dimensão grande para que o anotem. Se optarem por computador, considere a possibilidade de projetar os esquemas e comentar um a um ou de fazer a impressão. Nesse caso, talvez seja necessário imprimir partes e montar o esquema com elas. Analise as produções com base na clareza do raciocínio indicado e na coerência com os dados apresentados. Construir esquemas não é uma tarefa simples e não é uma expectativa que os estudantes consigam realizá-la com perfeição neste momento do curso. O importante é que eles tenham experimentado “automatizar” o processo, o que reforça a consciência de procedimentos para resolução de problemas. Se achar conveniente, apresente a eles o esquema que preparamos como referência.

Em grupos, transformem esse esquema em texto verbal. O objetivo é o mesmo: explicar se um documento deve ser legalizado ou apostilado e como fazer isso.

Depois, cada grupo vai ler os textos produzidos para a turma e, juntos, vocês vão discutir as vantagens e as desvantagens das duas maneiras de apresentar o conteúdo.

### Etapa 2 Criando um esquema

Como vocês notaram, para explicar como proceder para validar os documentos, o esquema feito pelo governo brasileiro separou as informações em “trilhas”, com conjuntos específicos de informações e passos. Desse modo, construiu um raciocínio lógico e facilitou a compreensão dos dados.

No boxe a seguir, há uma explicação sobre quem deve recolher impostos usando o **Carnê-Leão** e como fazer isso. Agora é a vez de vocês criarem um esquema com os passos necessários para resolver esse problema. Ele poderá ser feito no computador ou em papel. Além de formas como setas e quadros, vocês podem variar cores e usar outros recursos de destaque que contribuam para organizar as informações. Ao final, façam uma breve revisão para checar se o esquema representa corretamente as etapas dessa forma de recolhimento de impostos.

O **Carnê-Leão** é um meio de pagar mensalmente o Imposto de Renda. Ele é obrigatório para pessoas físicas que recebem valores de outras pessoas físicas (e não de empresas, chamadas “pessoas jurídicas”). É o caso, por exemplo, de quem presta serviço como autônomo (um vendedor que trabalha por conta própria, por exemplo), tem um imóvel alugado ou recebe pensão alimentícia.

Para preencher o Carnê-Leão e fazer o pagamento, o contribuinte deve acessar a área específica do *site* da Receita Federal, chamada “Acessar Carnê-Leão”.

Inicialmente, o contribuinte precisará preencher o formulário referente ao mês, informando todos os rendimentos recebidos por trabalhos prestados a outras pessoas físicas, pensão alimentícia e aluguéis. Na etapa seguinte, ele deve informar as despesas mensais para exercer a atividade (como aluguel do espaço no qual exerce as atividades, despesas com materiais etc.), que geram desconto no valor do imposto.

Após preencher esses dados, o contribuinte deve emitir o Documento de Arrecadação de Receitas Federais (Darf), que terá sido preenchido automaticamente pelo sistema com o valor devido. O pagamento deve ser feito dentro do prazo indicado no documento. Caso o prazo seja ultrapassado, será preciso atualizar o Darf para poder pagá-lo.

### Sabia?

**Impostos** são tributos obrigatórios recolhidos pelos governos federal, estaduais e municipais e servem para custear despesas públicas em diversas áreas, como Saúde, Educação, Segurança, Transporte e Habitação. Eles incidem sobre pessoas físicas (cidadãos) e jurídicas (empresas). Mas essa obrigação não se aplica a todo mundo. No caso do Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF), por exemplo, há um valor mínimo de rendimentos anuais para que seja cobrado. Quem tiver rendimento abaixo dele está isento de pagar esse imposto.

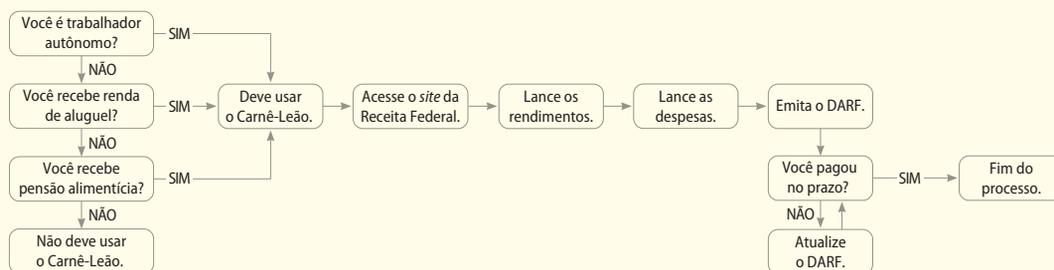
### Etapa 3 Avaliando o esquema

Revisados pelos grupos, os esquemas devem ser afixados na sala de aula para que todos tenham acesso. Procurem fazer uma versão em tamanho grande para facilitar a leitura.

Depois de afixados, os esquemas devem ser comentados pela turma. A proposta é escolher qual deles apresentou a melhor solução para o problema, justificando a escolha. Aproveitem para comentar a experiência, expondo desafios, aprendizagens e descobertas.

175

### Sugestão de esquema



## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 5 e 6.

CELP: 2, 3, 5, 7, 9 e 10.

Habilidades: EF69LP35, EF69LP36, EF69LP46, EF69LP49, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP29.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes conhecerão uma pintura, em uma exploração que está voltada à reflexão e não à criação, embora possa ser um desdobramento voluntário no caso de alguns deles. Nosso objetivo é contribuir para que eles possam fruir linguagens artísticas e tecer apreciações consistentes sobre obras.

Para o estudo, os estudantes serão convidados a exercer a curadoria de arte, ou seja, a planejar uma exposição reunindo algumas das obras mais conhecidas produzidas na Europa e no Brasil entre o século XV e o século XX. Entendemos ser um processo que exercita a curiosidade intelectual, a investigação e a análise crítica para criar uma solução, objetivos citados na CG 2, uma vez que é preciso levantar dados sobre as obras em fontes confiáveis; definir critérios de agrupamento, promovendo exclusões; e produzir justificativas. Com as atividades, contribuimos para o desenvolvimento das habilidades ligadas à realização de pesquisas e divulgação de resultados.

Sugerimos enfaticamente que o professor de Arte seja convidado a participar da atividade para ampliá-la. Ele pode, no final do processo, escolher algumas das obras que fizeram parte das exposições para analisar as técnicas envolvidas em sua produção. Junto delas, pode apresentar e explorar, com os estudantes, obras produzidas nos mesmos períodos em outras partes do mundo, ampliando o estudo. Desse modo, poderá desenvolver a habilidade, ligada ao componente Arte, EF69AR01, que prevê pesquisa, apreciação e análise de obras visuais tradicionais e contemporâneas em diferentes matrizes estéticas e culturais.

Continua

## Conversa com arte

Neste capítulo, você estudou a crônica reflexiva, gênero textual que apresenta novas perspectivas sobre fatos e temas do cotidiano. Conheça agora Alex Gross, um artista que faz algo semelhante aos autores de crônica, mas por meio de sua pintura.

São muitos os elementos que influenciam a pintura desse artista plástico estadunidense: a cultura *pop*, a publicidade, as cores das grandes metrópoles, entre outros.

Observe atentamente os detalhes que compõem esta tela reproduzida: personagens e ambiente.



GROSS, Alex. **The meal (A refeição)**. 2016. Óleo sobre tela, 29 x 33 cm.

Agora, participe da discussão proposta por seu professor com base nas questões a seguir.

### 176

#### Continuação

Mesmo que não seja possível a parceria, considere a possibilidade de ampliar a pesquisa, buscando algumas obras para comparações em *sites* de museus. O Museu Oscar Niemeyer (MON) dispõe de uma coleção de arte asiática, e o Museu Afro-Brasil, de uma coleção de arte africana. Pesquise antecipadamente os *sites* para verificar quais materiais estão disponíveis.

Sugerimos, ainda, uma visita a algum museu de arte de sua cidade. Os estudantes podem ser orientados a fazer a visita e a elaborar, posteriormente, uma carta coletiva à direção do museu, elogiando a exposição visitada e sustentando essa opinião ou sugerindo algumas ações que tornem a visita mais estimulante. Desse modo, além de conhecer o acervo, poderão estabelecer um diálogo com a instituição.

© ALEX GROSS - COLEÇÃO PARTICULAR

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

1. Tal qual uma crônica, o pintor apresenta em sua tela um fato corriqueiro, cotidiano. Que fato é esse? **1. Ele apresenta uma mulher e um homem sentados à mesa durante uma refeição.**
2. Os personagens em cena olham para o mesmo lado. O que você imagina que eles estão vendo? **2. Sugestão: Provavelmente, um aparelho de TV ou computador.**
3. A pintura de Gross é bastante detalhada.
  - a) Comprove essa afirmação descrevendo os móveis que aparecem ao fundo.
  - b) Cite mais um exemplo de representação com grande detalhismo. **3b. Sugestão: O brilho no copo de vidro.**
4. A impressão de realidade criada pelo pintor contrasta com um elemento da tela. Qual? **4. A figura translúcida do rapaz.**
5. Que recurso o pintor usou para representar esse elemento?
6. Quais recursos empregou o pintor para evidenciar que, embora acompanhados, os personagens estão sozinhos?
7. Por meio da pintura **A refeição**, Alex Gross faz uma crítica ao comportamento das pessoas. Que crítica é essa?
8. Você acha que essa crítica é pertinente na atualidade? Por quê?
9. Suponha que você fosse fazer uma pintura como essa de Alex Gross, para representar uma crítica semelhante. **9a, 9b e 9c. Sugestão: Um adulto que balança um berço em um quarto usando o celular, sem observar que o filho está pedindo colo, por exemplo.**
  - a) Quais seriam os personagens pintados?
  - b) Onde eles estariam? **9d. Espera-se que os estudantes considerem o fato de que o apagamento sugere a ausência de atenção e participação apesar de o indivíduo estar presente.**
  - c) Que situação seria retratada?
  - d) O recurso de que se valeu Gross na pintura **A refeição** também serviria para a pintura que você imaginou? Justifique sua resposta.
10. Na sua opinião, de que forma a pintura de Alex Gross consegue retratar um mundo de fantasia e, ao mesmo tempo, refletir uma visão contemporânea da sociedade?

Os trabalhos de Alex Gross podem ser vistos em diversos museus e galerias, assim como em livros de arte. O artista estadunidense é conhecido por fazer um encaixe entre o mundo real e um mundo imaginado, onírico, fantasioso. Trata-se de um tipo de arte conhecido como *surrealismo pop*. Nela, ele mistura, por exemplo, elementos tradicionais, como figuras que parecem ter saído de fotografias e estampas antigas, com elementos contemporâneos, como as marcas, que remetem ao consumismo.

**10. Espera-se que os estudantes concluam, com base nas respostas anteriores, que a obra se utiliza de uma representação fictícia, fantasiosa, para fazer uma crítica ao contexto real da sociedade contemporânea, especialmente em relação ao uso da tecnologia e ao seu reflexo nas relações interpessoais.**

### **Pesquisa de obras de arte**

Como você já sabe, **A refeição**, de Alex Gross, é uma pintura. A ação de cobrir uma superfície com pigmento para expressar ideias é quase tão antiga quanto os seres humanos, e as pessoas gostam tanto de pintura que grande parte dos museus é dedicada a essa arte.

**3a. Sugestão: Os veios da madeira e os relevos, criados pela representação das portas e gavetas, sugerem textura e contribuem para a representação da luz, que parece incidir de forma natural.**

**5. O pintor fez com que a imagem do fundo aparecesse através do corpo do rapaz, que, por sua vez, parece translúcido.**

**6. Ele os pintou lado a lado, com os braços se tocando, mas os olhos fixos em um ponto à frente mostram que não é dada atenção ao companheiro.**

**7. A crítica à robotização diante dos aparelhos de entretenimento (TV, computador etc.) e à falta de comunicação.**

**8. Espera-se uma resposta afirmativa, considerando que muitas pessoas têm deixado de se comunicar frente a frente e optado pela comunicação a distância ou por atividades solitárias.**

Sua tarefa agora será pesquisar na internet algumas obras de arte indicadas nestas páginas para observá-las detalhadamente. Todas elas são obras muito conhecidas.

1485

O nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli.



LEONARDO DA VINCI - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

**Mona Lisa**, de Leonardo da Vinci.

DA VINCI, Leonardo. **Mona Lisa**. 1503. Óleo sobre madeira, 76,8 x 53 cm.

1503

1509-1511



RAFAEL SANZIO - PALACIO APOSTOLICO, VATICANO

**Escola de Atenas**, de Rafael Sanzio.

SANZIO, Rafael. **Escola de Atenas**. 1509-1511. Afresco, 500 x 700 cm.

1793

A morte de Marat, de Jacques-Louis David.

1665

Moça com brinco de pérola, de Johannes Vermeer.

1598

1818



CASPAR DAVID FRIEDRICH - HAMBURGER KUNSTHALE & GALERIE DER GEHWART, HAMBURGO, ALEMANHA

**Viajante sobre o mar de névoa**, de Caspar David Friedrich.

FRIEDRICH, Caspar David. **Viajante sobre o mar de névoa**. 1818. Óleo sobre tela, 98,4 x 74,8 cm.



CARAVAGGIO - GALERIA DEGLI UFFIZI, FIRENZA

**Cabeça de Medusa**, de Michelangelo Merisi da Caravaggio.

CARAVAGGIO, Michelangelo Merisi da. **Cabeça de Medusa**. 1598. Óleo sobre tela, 60 x 55 cm.

1875

Mulher com sombrinha, de Claude Monet.

1888

Doze girassóis numa jarra, de Vincent van Gogh.

178

1893

**O grito**, de Edvard Munch.



TARSILA DO AMARAL EMPREENDIMENTOS - MUSEU DE ARTE LATINO-AMERICANA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**Abaporu**, de Tarsila do Amaral.  
AMARAL, Tarsila do. **Abaporu**. 1928. Óleo sobre tela, 85 x 73 cm.

1937

**A mulher que chora**, de Pablo Picasso.

DIREITO DE REPRODUÇÃO AGENTEMENTE CEDIDO POR JOÃO DE SAO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SAO PAULO



1944

**Os retirantes**, de Candido Portinari.

1981



© THE ESTATE OF JEAN-MICHEL BASQUIAT / AUYMS, BRASIL, 2022 - MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA THE BROAD, LOS ANGELES - FOTO: PHOTOGRAPHY SPOTTER/STOCK

[Sem título], de Jean-Michel Basquiat.

1948

**Nº 5**, de Jackson Pollock.

PORTINARI, Candido. **Os retirantes**. 1944. Óleo sobre tela, 190 x 180 cm.

1999

BASQUIAT, Jean-Michel. [Sem título]. 1981. Acrílico e óleo sobre tela, 205,7 x 175,9 cm.

**Dupla Mona Lisa**, de Vik Muniz.

2010

FLEMMING, Alex. **A bebedora de café**. 2010. Acrílico sobre tela, 130 x 130 cm.



MUSEU DE ARTE DE SAO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SAO PAULO

**A bebedora de café**, de Alex Fleming.

## Orientações didáticas

**Curadoria de arte** – Toda a atividade pode ser feita pelo grupo fora da sala de aula se você considerar que estão preparados para isso. Caso contrário, sugerimos que, pelo menos, o item 2 e os dois primeiros passos do item 4 sejam feitos como tarefa de casa.

Lembre os estudantes de que já vêm praticando procedimentos de pesquisa: definir palavras-chave, comparar fontes para avaliar sua confiabilidade, descartar informações que não possam ser confirmadas etc. Eles devem se valer dos mesmos procedimentos para encontrar informações consistentes e corretas sobre as obras. Alerta-os para o fato de que, no campo da interpretação de obras artísticas, existem muitas produções que expressam ou reproduzem dados não confiáveis.

Considere a possibilidade de fazer a exposição em uma área coletiva, se possível unindo esse material àquele produzido por outras turmas. Permita que os estudantes circulem pelo espaço para conhecer outras soluções de agrupamento e outras placas explicativas feitas com base no mesmo conjunto de obras que exploraram. Os estudantes podem atuar como educadores de museus, tirando as dúvidas dos visitantes.

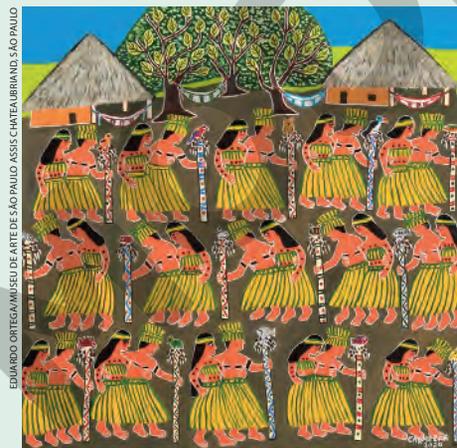
### Curadoria de arte

O curador de arte é o profissional responsável pela organização das exposições de um museu. Geralmente, organiza uma exposição escolhendo um tema ou um recorte temporal que justifica a junção de determinadas obras. Ele pode, por exemplo, fazer uma exposição reunindo telas com a presença de animais ou escolher como tema as pinturas produzidas no Brasil nos anos 1920.

Agora, vocês serão os curadores de uma exposição.

- 1 Reúnam-se em quintetos, analisem cuidadosamente o conjunto de pinturas reproduzidas ou citadas nesta seção e escolham cinco delas com base em um elemento comum que vocês considerem interessante.
- 2 Cada estudante será responsável por pesquisar informações sobre uma das obras: dados técnicos, como o tamanho da tela e as técnicas usadas; informações sobre o pintor, seu estilo e a época em que a obra foi produzida; história da tela; interpretações propostas etc. Esses dados serão a base para a escrita de placas explicativas que acompanharão as obras na exposição. Veja um exemplo presente no *site* do Museu de Arte de São Paulo (Masp).

As pinturas de Carmézia Emiliano retratam atividades cotidianas, festas, mitos e hábitos da nação macuxi, oriundas da região fronteira com a Venezuela e a Guiana, perto do monte Roraima. A profusão de detalhes espelhados, intrincados e interconectados em suas obras ressaltam a dimensão do coletivo e sua confluência com a natureza e o entorno.



EMILIANO,  
Carmézia.  
**Parixara.**  
2020. Óleo  
sobre tela,  
63 x 63 cm.

### É lógico!

Você já precisou fazer pesquisas antes. Use estratégias que foram bem-sucedidas em momentos anteriores para resolver seu novo desafio.

[...] O termo [parixara] é utilizado para designar um ritual de comemoração e agradecimento à natureza, de culto à caça e à colheita, e é um tema recorrente no repertório **iconográfico** de Emiliano. Na versão do MASP, a composição organizada em diferentes registros é particularmente precisa e quase simétrica, e expressa também o movimento. Duas ocas com suas respectivas redes e duas árvores estão posicionadas no eixo central da parte superior da pintura. As figuras ocupam o resto do campo **pictórico** em três fileiras sobrepostas e alternam a direção de sua dança-caminhada de uma para a outra. A repetição de módulos de indivíduos com o mesmo traje de palha e seus bastões-instrumentos ornados de pequenas esculturas de animais e que adotam posições similares confere um ritmo visual à pintura evocando o compasso marcado dos cantos e o acompanhamento musical dessa prática. Assim, tanto a dança ritual como as escolhas formais de Emiliano para delineá-la podem ser lidas a partir de uma **cosmovisão** na qual cada elemento é parte integrante de um todo harmônico, complementar e interconectado.

**Iconográfico:**  
referente à arte de representar por meio da imagem.

**Pictórico:**  
referente à pintura.

**Cosmovisão:**  
visão de mundo.

ARDUI, Olívia. Parixara. **Acervo**. São Paulo: Masp, 2020. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/parixara>. Acesso em: 19 abr. 2022.

- 3 Defina um título para a exposição. Ele deve ser coerente com o critério que vocês escolheram. Escrevam um texto introdutório para explicar esse critério aos visitantes.
- 4 É o momento de preparar a exposição:
  - imprimam as pinturas em um tamanho que permita sua apreciação;
  - escrevam placas explicativas, usando expressões como *ou seja* e *isto é* seguidas de explicação, para esclarecer informações que podem ser desconhecidas pelo público;
  - digitem os textos ou escrevam-nos à mão, garantindo a unidade visual;
  - afixem as obras com as placas explicativas em um espaço da escola;
  - junto das obras, afixem o texto introdutório.



#### Biblioteca cultural

Visitar exposições de arte virtualmente pode ser uma ótima opção para quem não pode ir ao museu ou à galeria e até mesmo para quem deseja um primeiro contato com a exposição antes de conhecê-la presencialmente. Além disso, a visita virtual, geralmente, é gratuita, o que democratiza o acesso à arte.

Como sugestão, faça um *tour* pelo Museu de Arte Indígena (MAI): <https://www.tourvirtual360.com.br/mai/mai.html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

## 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

Sugerimos que sejam formados grupos com seis estudantes e que cada um leia sua indicação aos demais. Ao final, cada integrante deve dizer que dica preferiu entre aquelas lidas no grupo e justificar sua resposta. Verifique se é possível emprestar as obras na biblioteca da escola ou em bibliotecas públicas. No caso das indicações de obras de arte, veja se é possível projetá-las ou mostrar na tela do computador.

## Biblioteca cultural em expansão

Confira algumas dicas de livros e obras de arte para ampliar seus conhecimentos sobre os temas estudados neste capítulo. Você pode pesquisá-los, realizar leitura parcial ou integral dos livros, apreciar as obras de arte e compartilhar suas impressões com os colegas.

**Marina Colasanti**, seleção de Marisa Lajolo. São Paulo: Global, 2016. (Coleção Melhores Crônicas).

#### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer crônicas muito especiais que a professora Marisa Lajolo selecionou para os leitores de Marina Colasanti. Nesses textos, a autora tira a capa de situações aparentemente banais e nos faz ver novas versões da realidade.

**Pinturas de Alex Gross**. Disponível em: <https://www.alexgross.com/paintings-page-one>. Acesso em: 21 jul. 2022.

#### Por que devo contemplar essas pinturas?

Para ter acesso à colorida e incômoda arte desse artista que nos apresenta outras facetas da realidade.

**Crônicas para jovens**, de Affonso Romano de Sant'Anna. São Paulo: Global, 2011.

#### Por que devo ler esse livro?

Para entrar em contato com outro investigador do cotidiano. "Mundo jovem", "Antes que elas cresçam", "Porta de colégio", "Como namoram os animais", "O surgimento da beleza", "O que se perde com o tempo" e "Limpar as palavras" são alguns dos belos textos que compõem essa antologia.

**A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)**, de Rafael Cardoso. Rio de Janeiro: Record, 2008.

#### Por que devo conhecer esse livro?

Para acessar obras importantes da pintura brasileira e saber quando e como foram produzidas.

Além dessas dicas, que indicação você faria? Escolha uma crônica, um cronista, uma obra de arte ou um museu e escreva sua dica no caderno. Compartilhe-a com seus colegas.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/  
ARQUIVO DA EDITORA

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

### **E se a gente... criasse uma cena teatral?**

#### **BNCC em foco**

**CG:** 1, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.

**CEL:** 1, 2, 3 e 5.

**CELP:** 2, 3, 5, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP50, EF69LP51 e EF69LP52.

#### **Orientações didáticas**

A atividade tem o objetivo de introduzir a reflexão acerca das condições de vida de refugiados e imigrantes, tema que será desenvolvido no capítulo. Mostra-se uma situação cotidiana, que permite aos estudantes reconhecer semelhanças entre sua experiência e a de adolescentes e jovens desse grupo. É muito importante deixar claro que o exercício da encenação não pode ser confundido com ocupar indevidamente um lugar de fala, porque os estudantes não estão tirando o lugar social de imigrantes e refugiados, mas sim representando teatralmente uma vivência. Trata-se, sim, de um exercício saudável de alteridade bastante favorecido pela linguagem teatral.

Os estudantes já entraram em contato com o gênero **teatral** no 7º ano e já experienciaram encenações no 6º e no 7º ano. Retome os conhecimentos que têm em relação ao gênero textual. Caso considere interessante, retome com eles o Capítulo 2, em que se estuda o gênero **roteiro de cinema**, para lembrar a organização do texto, como a estrutura dialógica e as rubricas. Como se trata de uma linguagem artística, poder contar com o professor de Arte é bastante interessante. Se isso for possível, organize com seu colega duas reuniões em que possam combinar a participação dele com seus conhecimentos técnicos sobre teatro.

## **Opinar, mas com propriedade**

Ouvir uma notícia, ler uma resenha, assistir a um pronunciamento de autoridade, presenciar uma injustiça, observar uma nova moda... Embora muito diferentes entre si, essas situações provocam em muitos de nós o mesmo desejo: dizer ao outro o que pensamos sobre aquilo. Neste capítulo, falaremos sobre o ato de opinar.

### **E SE A GENTE...**

#### **... criasse uma cena teatral?**

Você lerá um trecho do romance juvenil **Um lençol de infinitos fios**, de Susana Ventura, em que se cruzam histórias de um grupo de jovens de nacionalidades diferentes que vivem no Brasil. Quem narra é Maria, uma garota boliviana que vive com a família em São Paulo e sonha ser escritora. Por isso, traz sempre consigo um caderno em que anota histórias e pensamentos com ela compartilhados. Os outros personagens são Juan, Manoela e Jun. Os quatro têm uma tarefa escolar: apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a América Latina.

O trecho será a base para a criação de uma cena teatral. Essa produção será feita em grupos de cinco estudantes e apresentada aos colegas de turma. Leiam o texto, imaginem a situação vivida pela narradora e transformem esse material em um diálogo que se inicia com a chegada dos personagens à Biblioteca Mário de Andrade.

#### **Um lençol de infinitos fios**

Então cheguei na Mário de Andrade e fui para aquele jardim sob a escada, onde a gente se encontra e... Fui a primeira a chegar, como sempre, e fiquei um tempo só sentada, pensando. Abri o caderno, tirei uma caneta do estojo, fiquei mordendo a tampa, pensando se era o caso de fazer uma lista de qualquer coisa (adoro fazer listas). Foi quando vi o Juan descendo a escada. Achei sorte demais – eu ser a primeira a chegar e ele, o segundo. Ele disse um “oi” e sentou ao meu lado. Camisa da seleção argentina: além de bonito, é corajoso. Por que, né? Camisa da ARGENTINA? Os pais dele são argentinos e ele também veio pequeno para cá.

- Juan, você é argentino ou brasileiro?
- Sou argentino, cem por cento!
- Cem por cento? Mas e brasileiro? Você não é, não?
- Não, só estamos aqui por acaso. Qualquer hora a gente volta a Salta.

- Salta?
- Salta, la linda é nossa província, terra das empanadas e dos **gauchos**.
- Aqui no Brasil também temos empanadas e gaúchos.
- Não é gaúcho, é gaúcho. Qualquer hora te explico. Olha a Manoela aí!

**Manoela, Manoela, que péssima hora para você chegar!**, eu pensei.

Mas, bom, ela chegou e fui logo pedindo o celular para dar uma olhada no Face antes de começarmos o trabalho.

Jun foi o último a aparecer na biblioteca (como sempre também). Ele ajuda o pai numa loja de comida na descida para o Mercado e é difícil sair quando tem movimento (e como a loja vive cheia, ele se atrasa sempre, até para o treino do handebol, que ama). Jun trouxe quatro pacotes de bolinhos recheados... além do *tablet* (em que só ele mexe, claro).

Foi uma tarde legal. Dividimos os tópicos do trabalho sobre Geografia Humana (palavra bonita essa, “tópicos”) para o nosso Dia da Imigração e eu fiquei com populações de dois países cortados pelos Andes para dar conta. Até a semana que vem. Andes, está aí outra palavra bonita. Para nós, bolivianos, a Cordilheira dos Andes é quase como alguém da família (dos quatro, aliás, só o Jun escapou da influência andina). Ainda pensava nas palavras e qual seria a diferença entre gaúcho e gaúcho (não achei no Google) quando cheguei na porta da escola para buscar o Pedro.

VENTURA, Susana. **Um lençol de infinitos fios**. São Paulo: Gaivota, 2019. p. 8-10.

**Etapa 1** Produção do texto

Em geral, nos textos teatrais não há um narrador: a história é contada por meio de falas e de ações deduzidas a partir das falas. Há também as rubricas, escritas entre colchetes, que informam, principalmente, a entrada e a saída dos personagens do palco, os elementos que compõem o cenário e o tom de algumas falas em cena.

Para produzir a cena teatral, sigam as orientações.

- 1 Imaginem, com base no texto, a interação dos personagens. Pensem em como eles são, no que estão fazendo e no espaço em que estão.



**Gaúcho:** morador da zona rural da Argentina e do Uruguai, que cria gado. No Brasil, o adjetivo *gaúcho* designa os nascidos no estado do Rio Grande do Sul.



**Biblioteca cultural**

A escritora e professora **Susana Ventura** (1968-) já recebeu diversos prêmios, como o Jabuti e o Melhor Livro de Recontos FNLIJ. Acesse o vídeo com a narração de sua obra **Um lençol de infinitos fios**, no canal De lá pra cá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DRqJaERaQHU>. Acesso em: 14 maio 2022.

FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA  
 FOTOS: SHUTTERSTOCK; SHUTTERSTOCK; SHUTTERSTOCK  
 FOTOS: SHUTTERSTOCK; SHUTTERSTOCK

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

- 2 Redijam a primeira rubrica da cena teatral. Em geral, ela costuma indicar o ambiente em que ocorrem as ações, além da posição inicial dos personagens. Transformem o cenário descrito no texto em rubrica e indiquem os primeiros movimentos dos personagens em cena.
- 3 Lembrem-se de que os nomes dos personagens devem ser indicados antes das falas. Anotem, usando apenas letras maiúsculas, o nome do personagem que fala, seguido por dois-pontos. Na sequência, anotem a fala.
- 4 Imaginem o diálogo entre Maria e Juan que abre a cena. Recriem o encontro com as pistas fornecidas pelo trecho do romance. Como as falas vão revelar o que acontece? Quais são os sentimentos e as reações dos personagens?
- 5 Desenvolvam a história escrevendo o diálogo. Cuidem para que a sequência seja lógica e revele a história ao leitor.
- 6 Redijam as rubricas para caracterizar as reações emocionais dos personagens; indiquem a entonação de algumas falas e os gestos que as acompanham.
- 7 Releiam o texto para verificar se a linguagem empregada nas falas de cada personagem se mantém coerente em toda a cena.

### **Etapa 2** Ensaio e apresentação

É hora do ensaio!

- 1 Distribuam as funções e os papéis. Quem serão os atores? Quem fará a direção?
- 2 Planejem a cena. Como será o figurino? Haverá um cenário? Que objetos de cena são importantes? O caderno de Maria, por exemplo? Lembrem-se de estar atentos às dicas do texto.
- 3 Durante os ensaios, é importante observar a postura corporal, a gestualidade, o tom de voz adequado, a inflexão dada a cada uma das falas, a movimentação em cena. O diretor deve orientar os atores nesse processo.
- 4 Com o professor, organizem um cronograma para que todas as equipes se apresentem. A participação e o espírito colaborativo são fundamentais.

### **Etapa 3** Roda de conversa

Após as apresentações, avaliem a atividade coletivamente e conversem sobre as seguintes questões:

- Quem já havia lido obras literárias sobre a vida de refugiados e imigrantes no Brasil?
- O trecho lido despertou o interesse pela leitura do livro **Um lençol de infinitos fios**? Por quê?
- O que vocês sabem sobre como vivem crianças e adolescentes refugiados e imigrantes no Brasil?
- Há imigrantes na escola ou no bairro? Como parecem se sentir diante da mudança ocorrida em suas vidas? Vocês reconhecem, no texto, diferentes posicionamentos quanto a estar no Brasil?

## Leitura

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP01, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP33, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP27 e EF08LP16.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão explorar um artigo de opinião sobre o tema “refugiados”, escrito por três estudantes de 17 anos. O texto trata do valor do protagonismo para a formação pessoal e da solidariedade.

Dependendo do contexto da escola, haverá maior ou menor familiaridade com o contexto que levou venezuelanos a procurar refúgio ou residência temporária no Brasil a partir de 2015. Sugerimos que os estudantes sejam estimulados a mobilizar seus conhecimentos e que você complete os dados, se necessário. É importante que saibam que o movimento ocorreu devido ao agravamento da crise econômica, política e social na Venezuela. Os venezuelanos enfrentavam, em seu país, a falta de alimentos e medicamentos, altos índices de desemprego, descontentamento com a gestão pública, entre outros fatores que levaram a uma crise humanitária. Por sua vez, a chegada de um grande fluxo de pessoas ao Brasil, especialmente a Roraima, criou dificuldades, uma vez que se tornou necessário ampliar os recursos destinados à rede de saúde, educação etc. Se possível, convide um professor de História ou de Geografia para participar da discussão. Ele pode ministrar uma aula só sobre o tema.

Para ampliar o conhecimento dos estudantes sobre as crises humanitárias que ocorrem em todo o mundo, sugira a leitura das informações publicadas no *site* da Acnur: <https://www.acnur.org/portugues/2020/12/28/10-criises-humanitarias-que-precisam-do-seu-apoio>. Acesso em: 6 jun. 2022.

## Leitura ARTIGO DE OPINIÃO

Como você já sabe, as notícias relatam fatos recentes e de interesse público. Outros textos jornalísticos são produzidos para expressar pontos de vista sobre esses mesmos fatos. Um desses gêneros é o **artigo de opinião**.

Leia este artigo de opinião escrito por três estudantes e publicado em um jornal impresso que conta também com versão digital.

### O poder dos jovens

*Não precisamos cruzar um oceano para entender a dor por trás do refúgio*

A enorme crise humanitária atual – que, segundo o Acnur, a agência da ONU para refugiados, já afeta mais de 82 milhões de pessoas em todo o mundo – sempre nos pareceu muito distante. Ouvimos falar de refugiados em países asiáticos, africanos, no Oriente Médio ou mesmo na Europa, mas as notícias, de maneira geral, raramente mencionam aqueles que estão próximos de nós.

Então imaginem a nossa surpresa – e indignação! – ao descobrir que existem mais de 260 mil refugiados e imigrantes venezuelanos vivendo no Brasil. São homens, mulheres, idosos, crianças e adolescentes que se viram forçados a deixar um país vizinho ao nosso. Não precisamos cruzar um oceano para entender a dor, o drama e todo o sofrimento por trás do refúgio. Ele está bem ao nosso lado.

Diante dessa realidade alarmante, fazer parte de um projeto como o “Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa” nos pareceu natural e até esperado. Construir bibliotecas nos abrigos para os refugiados venezuelanos em Roraima não só dá a jovens como nós uma opção de lazer como permite que eles aprendam a língua portuguesa mais depressa – e esse é um fator crucial para que eles possam continuar seus estudos no Brasil e recomeçar suas vidas.

Quando nos juntamos ao projeto, nossas expectativas eram de que estaríamos ali só para auxiliar em um processo liderado pelos adultos. Mas foi o oposto disso. Da arrecadação de livros às mídias sociais, passando pela formação de parcerias e pelo levantamento de fundos, tudo tem a participação dos jovens. E ela foi, e ainda é, decisiva.

Para começar, arrecadamos quase 40 mil livros – de uma meta de 5 000! Falamos com nossos amigos e escolas, fomos atrás de empresas e editoras. E não parou por aí. Vejam o caso do Thomas, que, com 16 anos e morando na Inglaterra, arrecadou R\$ 7 000 para a causa depois de organizar uma corrida. Outro exemplo é o de Alma, João Pedro e Bia, que angariaram R\$ 5 000 com uma rifa na escola. Ou o Deivyd, que mobilizou uma comunidade inteira em Osasco (SP) para doar mais de 600 livros em plena pandemia. Quando você percebe o quão longe é possível chegar e o tamanho da diferença que pode fazer, o mundo fica com outra cara.

### Sabia?

A denominação **refugiado** foi estabelecida pela ONU em 1951. O termo refere-se à pessoa que sai de seu país por conta de “fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas”, em situações nas quais “não possa ou não queira regressar”.

2a. Os dois primeiros parágrafos contextualizam o terceiro. Na introdução do artigo, as autoras relatam o desconhecimento dos dados sobre os imigrantes venezuelanos no Brasil e a descoberta dessa realidade, o que explica por que se envolveram no projeto “Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa”.

Nós também aprendemos muito. Uma das nossas responsabilidades é cuidar do perfil do “Mi Casa, Tu Casa” no Instagram (@micasatucasa\_brasil). Ali percebemos como é importante trabalhar em equipe, respeitar opiniões divergentes, solucionar conflitos e dilemas por meio do diálogo e acolher quem é diferente. É um aprendizado que vamos levar para a vida.

A gente sempre diz que a leitura nos tornou quem somos: jovens curiosas, que sonham em mudar o mundo. Esperamos que esses livros possam inspirar os jovens venezuelanos a fazer o mesmo com relação a seus destinos. E que outras tantas crianças e adolescentes pelo Brasil tenham a certeza de que podem agir para mudar as coisas. Somos mais fortes e capazes do que pensamos. Quando agimos juntos, ninguém nos para.

ZSIGMOND, Clara; ALTHEMAN, Maria Luiza; KALIKS, Mariana. O poder dos jovens.

Folha de S. Paulo, São Paulo, ano 101, n. 33853. 11 nov. 2021. Tendências e debates. A3.

2b. Os travessões isolam e, assim, destacam a palavra *indignação*, e o ponto de exclamação a enfatiza, expressando a reação das autoras à descoberta do número de refugiados venezuelanos que vivem no Brasil.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. O que justifica o uso da primeira pessoa do plural no artigo?  
1. O artigo foi escrito para tratar da experiência das três autoras em um projeto com refugiados venezuelanos.
2. Releia os três primeiros parágrafos.
  - a) Qual é a função do primeiro e do segundo parágrafos em relação ao terceiro?
  - b) Com que intenção foram usados o ponto de exclamação e os travessões no segundo parágrafo?
3. As autoras argumentam que o acesso dos jovens refugiados a livros, no projeto “Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa”, é fundamental para minimizar os impactos da imigração.
  - a) Por que elas têm essa opinião?  
3b. O ponto de vista de que o desinteresse diante de uma situação de crise humanitária, como a dos refugiados, não é aceitável.
  - b) Segundo as autoras, era “natural e até esperado” que elas fizessem parte do projeto. Que ponto de vista está implícito nesse comentário?
4. A partir do quarto parágrafo, as autoras falam da participação dos jovens no projeto.
  - a) Qual era a expectativa inicial sobre essa participação?  
4a. Elas acreditavam que teriam participação mais limitada, auxiliando os adultos coordenadores do projeto.
  - b) Como foi a real atuação dos jovens?
  - c) Releia o trecho a seguir.

Para começar, arrecadamos quase 40 mil livros – de uma meta de 5 000!

O artigo cita o resultado de uma das ações promovidas. Por que a apresentação de dados precisos é relevante?

- d) Segundo as autoras, a participação no projeto foi positiva não somente para os imigrantes favorecidos por ele, mas também para elas mesmas. Por quê?

3a. Além de constituir uma possibilidade de lazer, a leitura favorece o aprendizado da língua portuguesa e contribui, assim, para a integração dos imigrantes venezuelanos à sociedade brasileira, pois favorece a continuação dos estudos, entre outros aspectos.

4b. Trabalharam em diferentes frentes, como na arrecadação de livros, no uso das mídias sociais, na formação de parcerias, no levantamento de fundos etc.

4c. Os dados comprovam a informação de que as ações implementadas durante o projeto tiveram resultados mais amplos do que se imaginava inicialmente.

4d. As autoras avaliam que sua participação foi positiva na medida em que criou uma experiência que fez diferença em seu processo de formação pessoal. Elas destacam, por exemplo, a importância do trabalho em equipe, o respeito a opiniões divergentes, a busca de soluções para conflitos por meio do diálogo e o aprendizado que representou o acolhimento de pessoas diferentes culturalmente.

### Fala aí!

Leia um comentário de leitor sobre o alto índice de refugiados registrados no Brasil em 2021: “Favelados nós temos os nossos e não damos conta de resolver esse problema! Procurem outro lugar!” (L. B. Comentário extraído do Portal G1). Na sua opinião, esse posicionamento pode ser considerado um discurso de ódio? Por quê? Você sabe quais são os limites entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

187

## Orientações didáticas

As subseções **Desvendando o texto** e **Como funciona um artigo de opinião?** contemplam atividades que abrangem a compreensão do conteúdo e da estrutura do texto, levando os estudantes a observar a declaração da tese, a escolha dos argumentos, a modalidade do discurso, entre outros aspectos comuns aos textos argumentativos. Sugerimos que as atividades que compõem **Desvendando o texto** sejam realizadas de modo oral e coletivo. As atividades da subseção **Como funciona um artigo de opinião?** podem ser resolvidas individualmente e por escrito para consolidar a compreensão de características do gênero textual. Finalize com a leitura do box **Da observação para a teoria** e reforce essas características.

**Desvendando o texto – Fala aí!** – Promova um debate levando os estudantes a refletir sobre os limites entre a liberdade de expressão e o discurso de ódio. Se necessário, informe-lhes que a liberdade de expressão é um direito fundamental previsto pela Constituição Federal de 1988 e um conceito importante para o contexto de redemocratização do país, que vivenciou 21 anos de ditadura militar. É importante que os estudantes concluam que o discurso de ódio ocorre quando uma pessoa faz uso de sua liberdade de expressão para promover intolerância, especialmente relacionada à etnia, à religião, à orientação sexual, à origem etc. Ressalte que, com a popularização das redes sociais, o discurso de ódio ganhou um terreno fértil de propagação. No entanto, há ferramentas de que o usuário dispõe para denunciar essas postagens e esses perfis. Destaque que o discurso de ódio, por ferir os direitos humanos fundamentais, constitui um crime e deve ser combatido. Ao final, retome o comentário de leitor apresentado e observe se os estudantes concluem que a intolerância está presente no teor xenofóbico da postagem e, portanto, configura discurso de ódio em relação aos refugiados.

5. Analise, agora, a organização dos dados no texto.
- O artigo pode ser dividido em três partes: introdução, nos parágrafos 1, 2 e 3; desenvolvimento, nos parágrafos 4, 5 e 6; e conclusão, no parágrafo 7. Nomeie cada parte de modo a explicitar seu conteúdo.
  - Releia o título e a linha fina. Por que ela é importante para informar o leitor sobre o conteúdo do texto?
  - Na sua opinião, o tema do texto é a situação dos refugiados, a possibilidade de o jovem contribuir para o bem da sociedade ou outro? Justifique sua resposta.
6. Os infográficos a seguir contêm outras informações sobre o acolhimento de refugiados. Leia-os.

5a. Sugestão: Introdução: a descoberta da realidade social vivida pelos imigrantes venezuelanos em Roraima; Desenvolvimento: aprendizagens e conquistas com a participação no projeto "Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa"; Conclusão: a possibilidade de os jovens atuarem por um futuro melhor.

5b. O título menciona a força dos jovens, sem associá-la a um contexto específico. Cabe à linha fina evidenciar que essa discussão está relacionada ao tema dos refugiados no Brasil.

Entre 2019 e 2020, o Brasil acolheu 46,8 mil refugiados vindos de vários países; entre 2011 e 2018, foram menos de 6,4 mil

5c. Espera-se que os estudantes mencionem que, embora fale de um projeto voltado aos refugiados e mencione a difícil situação que enfrentam, o artigo tem como foco a atuação dos jovens, evidenciada no título e na conclusão e sustentada pelos argumentos.



COSTA, João Gado F.; FERREIRA, Daniel T.; BUONO, Renata. O Brasil dos refugiados. *Piauí*, [s. l.], 14 fev. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-brasil-dos-refugiados/>. Acesso em: 18 abr. 2022.



DIAGRAMA: F. COSTA DANIEL T. FERREIRA. ILLUSTRATION: GUSTAVO PAULI

Em 2021 havia 337,8 mil refugiados vivendo nos Estados Unidos, enquanto no Brasil havia 60,8 mil

COSTA, João Gado F.; FERREIRA, Daniel T.; BUONO, Renata. O Brasil dos refugiados. *Piauí*, [s. l.], 14 fev. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-brasil-dos-refugiados/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

6a. A imagem da balança mostra o desequilíbrio na entrada de imigrantes nos dois períodos, evidenciando o aumento significativo no período representado à direita.

6b. A comparação entre os dados evidencia que, embora o Brasil tenha recebido um número maior de refugiados em 2019 e 2020, a entrada deles ainda é pequena se comparada a um país como os Estados Unidos, por exemplo.

6c. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

- De que modo a imagem da balança representa os dados sobre os refugiados acolhidos pelo Brasil nos últimos anos?
- A contextualização do número de refugiados no Brasil ganha outro sentido quando se observa o segundo infográfico. Por quê?
- Na sua opinião, por que o número de refugiados que pede asilo aos Estados Unidos é maior do que no Brasil?

## COMO FUNCIONA UM ARTIGO DE OPINIÃO?

Responda a outras questões para refletir sobre o gênero **artigo de opinião**.

- O que predomina no texto lido: narrativa de fatos, instruções para resolver o problema ou argumentos para provar uma ideia?
- Os artigos de opinião frequentemente dialogam com fatos de interesse público, relatados nas notícias que circulam na mídia. Qual fato motivou a escrita desse artigo?

1. Argumentos para provar uma ideia.

2. A presença de muitos refugiados venezuelanos no Brasil.

## Orientações didáticas

**Questão 6c** – É importante os estudantes entenderem as razões que levam os refugiados a saírem de seus países: geralmente são vítimas de governos autoritários e/ou vêm de regiões em guerra. Dessa forma, buscam países nos quais acreditam que poderão conquistar sustento, liberdade e estabilidade financeira para suas famílias. Pelo fato de os Estados Unidos serem uma das nações mais desenvolvidas do mundo, tornam-se mais atraentes e recebem mais pedidos de asilo.

**Como funciona um artigo de opinião?** – **Questão 2** – Solicite aos estudantes que localizem no artigo a justificativa dada pelas autoras para participação no projeto que se propõe a buscar ações inclusivas direcionadas aos refugiados que vivem em Roraima: “Então imaginem a nossa surpresa – e indignação! – ao descobrir que existem mais de 260 mil refugiados e imigrantes venezuelanos vivendo no Brasil. [...] Diante dessa realidade alarmante, fazer parte de um projeto como o ‘Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa’ nos pareceu natural e até esperado.”.

## Orientações didáticas

**Questão 4c** – Explique aos estudantes que um artigo de opinião competente não é aquele que, necessariamente, convence o leitor a mudar de opinião, mas sim aquele que consegue apresentar argumentos que mostram que determinada tese tem validade, isto é, precisa ser considerada na reflexão sobre o tema.

3. A estrutura dos artigos de opinião é composta de introdução, desenvolvimento e conclusão.
  - a) Com bastante frequência, a tese é declarada na introdução. Isso ocorre nesse artigo? Explique sua resposta.
  - b) O desenvolvimento apresenta os argumentos que sustentam a tese. Nele são usadas estratégias como a citação de dados, a análise de exemplos ou as perguntas retóricas para persuadir o leitor. Releia os parágrafos 5 e 6. Que argumentos são apresentados e desenvolvidos em cada um deles?
  - c) A conclusão retoma o título. Explique.
  - d) Na sua opinião, os dados do artigo e a maneira como foram organizados levam o leitor a considerar válido o ponto de vista defendido pelas autoras? Por quê?
4. Na esfera jornalística, são frequentes os textos sem assinatura, principalmente notícias. Os artigos, pelo contrário, são sempre assinados.
  - a) Por que a identificação do autor é importante?
  - b) Na publicação original, após os nomes das autoras do artigo, é colocada a informação de que elas são “estudantes de 17 anos”. Na sua opinião, por que esse dado é relevante?
  - c) Observe um detalhe da página do jornal em que o artigo foi publicado.

### TENDÊNCIAS / DEBATES

folha.com/tendencias debates@grupofolha.com.br

Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo

Reprodução de detalhe da página do jornal **Folha de S. Paulo**.



Os artigos publicados com assinatura não traduzem a opinião do jornal. Sua publicação obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo

Segundo o jornal, qual é o objetivo de uma seção com artigos de opinião? **4c. Favorecer o debate, ouvindo pessoas com posicionamentos diferentes.**

#### Da observação para a teoria

O **artigo de opinião** é um gênero textual do campo jornalístico-midiático. Tem como objetivo principal argumentar sobre um tema, defendendo um ponto de vista. Nele, expõe-se uma **tese**, cuja validade é provada por meio de argumentos.

Esse gênero textual pode apresentar marcas de primeira pessoa, mas seu foco não é a expressão de sentimentos ou o relato de experiências pessoais. O articulista reflete sobre questões de interesse da sociedade. Sua linguagem é formal e predominantemente objetiva.

A **tese** é a formulação que explicita, de forma sucinta, o ponto de vista defendido.

3a. Não. A tese é declarada no título: “O poder dos jovens”.

3b. No parágrafo 5, o artigo apresenta exemplos de ações dos jovens que superaram as expectativas. No parágrafo 6, enumera aprendizados obtidos com a experiência.

3c. Na conclusão, as autoras fazem uma avaliação da experiência, reafirmando a ideia de que o jovem tem grande poder de participação e transformação da realidade.

3d. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, uma vez que o artigo apresenta relatos e informações que demonstram o quanto a participação dos jovens no projeto de inclusão dos refugiados venezuelanos os torna protagonistas de uma ação que tem sido capaz de mudar a realidade social dessas pessoas.

4a. Porque se trata de um texto opinativo, que expressa um ponto de vista pessoal.

4b. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que o artigo trata de uma experiência real, relatada pelas envolvidas. A informação sobre as autoras do texto faz com que os leitores deem credibilidade à argumentação.

## Textos em CONVERSA

As escolas recebem bem os imigrantes? Esse é o tema de um *podcast* que você vai explorar agora. O professor apresentará o áudio ou alguns de vocês farão a leitura da transcrição. Façam anotações dos principais pontos discutidos enquanto ouvem o texto. Apenas depois leiam a transcrição.

[breve áudio instrumental]

**Fábio Takahashi:** Atualmente no mundo tem mais de 7 milhões de crianças e adolescentes refugiadas. Mas a metade delas não estão na escola.

**Ricardo Abud:** É, não deve ser fácil mesmo pros dois lados. A escola brasileira já tem um monte de problemas, e aí recebe alunos estrangeiros que nem falam português. E por outro lado tem os alunos estrangeiros que muitas vezes fugiram de seus países e chegam aqui sem entender uma palavra do que tá sendo dito em sala de aula. A Flávia cita um relatório de uma organização chamada I Know My Rights, que fala um pouquinho sobre a dificuldade das crianças estrangeiras de se integrar nas escolas brasileiras.

[breve áudio instrumental]

**Flávia Mantovani:** Existe uma diferença, uma... um estranhamento que elas têm... em relação à diferença. No sistema de ensino daqui pro de seus países, porque são de sistemas diferentes. É... muitas escolas na África são muito rígidas com as crianças, os professores ainda batem, sabe? E aí o que diz esse relatório é que alguns pais é... acham ruim que as escolas brasileiras sejam... na... nas palavras deles muito frouxas, entendeu?, com as crianças, eles esperavam que que os professores aqui fossem mais rigorosos, e outros não, as próprias crianças em geral elas... elas se sentem mais queridas e acolhidas pelos professores daqui porque eles acham que são professores que... que acolhem mais do que nos países deles, entendeu? Então tem alguns relatos de situações tristes assim de *bullying* que que algumas dessas crianças sofreram. Então tem uma adolescente muçulmana... é... de... de 13 anos, uma síria, que ela chegou a parar de estudar durante um ano porque ela não aguentou... ééé o *bullying* mesmo que ela sofreu. Então ela falou que os colegas ficavam tentando tirar o véu da cabeça dela, ficavam chamando ela de cabeça de bomba, éééé... e aí ela... ela falou “olha eu... eu já tinha parado de estudar quando eu tava no campo de refugiados e aqui eu não aguentei essa pressão e parei por um ano. Agora eu voltei porque eu sei que preciso disso pro meu futuro”.

Isso aqui em São Paulo. E teve umaaa... teve um outro caso, por exemplo, de uma criança congolosa queee acabou se tornando um poucooo agressiva com os colegas, mas aí a a os pais diziam o seguinte que quando ela chegava em casa cheia de arranhões éééé que os colegas brasileiros tinham feito nela a escola naturalizava e falava que tinha sido brincadeira de criança. Quando era ela queee arranhava um colega a escola repreendiaaa a criança e os pais. Então os pais alegaram que tavam sofrendo uma discriminação, sabe?

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 4 e 6.

CELP: 3, 4, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP17, EF69LP55, EF89LP03, EF89LP16 e EF08LP16.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes ouvirão um trecho de um *podcast* sobre a dificuldade de inserção de refugiados e imigrantes no contexto escolar. Se possível, crie condições para que ouçam o programa em sala de aula, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2019/10/podcast-folha-na-sala-mostra-como-a-rede-publica-recebe-criancas-estrangeiras.shtml>; acesso em: 6 jun. 2022. Caso não seja possível ouvir o áudio, combine previamente a leitura da transcrição com três estudantes.

## Orientações didáticas

Sugerimos que as questões 1 a 3 sejam discutidas coletivamente para que os estudantes se estendam nas observações. As questões focam, sobretudo, os objetivos da seleção de dados, os elementos da composição e os efeitos de sentido de algumas escolhas.

Para a questão 4, sugerimos que os estudantes contem com tempo para, individualmente, fazerem a avaliação orientada pelas perguntas. Depois, você pode abordar cada item, perguntando quem respondeu “sim”, “não” e “em parte” e escolhendo um estudante para expor sua avaliação. O objetivo é permitir que mais estudantes se manifestem.

**Fala aí!** – Dependendo do contexto da escola, haverá ou não a inclusão de refugiados e imigrantes. Se não houver, levantem hipóteses para isso. Se houver, estimule tanto os estudantes brasileiros quanto os estrangeiros a falar. Se relatarem casos de discriminação e *bullying*, analise o comportamento dos envolvidos, sem personalizar, e marque o que deveria ter sido feito – a denúncia de desrespeito aos direitos, por exemplo. Enfatize a ideia de amadurecimento e mudança de postura, já esperada nesta fase, e o convite para observar os mais novos e interferir para ajudar a resolver situações de conflito. Relembramos que no MP geral tratamos do tema *bullying*.

**Questão 4** – Conduza a discussão caso a caso para que os estudantes desenvolvam estratégias para avaliação de textos em áudio. É esperado que considerem as informações confiáveis, já que sua fonte foi citada e pode ser checada, e a convidada representativa, uma vez que se especializou na cobertura das experiências dos refugiados. O texto não deve ser considerado tendencioso porque a concentração em problemas está ligada ao recorte sugerido: falar das dificuldades na integração. Os estudantes devem perceber, por exemplo, que a repórter, no último caso citado, menciona a alegação dos pais, sem assumi-la como sendo a verdade.

Continua

1a. A relação entre crianças e adolescentes brasileiros e crianças e adolescentes refugiados.

1b. Diferença. O artigo de opinião mostrou jovens que atuam para acolher os imigrantes, enquanto o podcast relata casos de discriminação.

**Ricardo Abud:** Sendo fácil ou não, é obrigação da escola receber esse imigrante.

[breve áudio instrumental]

AS ESCOLAS brasileiras recebem bem os imigrantes? [S. I.]: Folha na Sala, 28 out. 2019. Podcast. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2019/10/podcast-folha-na-sala-mostra-como-a-rede-publica-recebe-criancas-estrangeiras.shtml>. Acesso em: 16 maio 2022.

1. Compare o artigo de opinião que você estudou em **Leitura** com o conteúdo exposto nesse trecho do *podcast*.
  - a) Uma comparação precisa analisar um ponto comum a dois elementos. Que tema é comum aos dois textos?
  - b) A comparação evidencia semelhança ou diferença? Explique.
2. Releia a primeira fala de Ricardo Abud.
  - a) Ricardo reconhece que o processo de integração é dificultado tanto pelos próprios problemas da escola quanto pelos das crianças e dos adolescentes refugiados. Por que reconhecer isso é importante para a discussão?
  - b) Releia o trecho, observando as palavras destacadas:

A escola brasileira já tem um **monte de** problemas, e aí recebe alunos estrangeiros que **nem** falam português.

Explique o efeito que elas produzem na expressão da opinião.

3. Flávia Mantovani é uma repórter especializada na cobertura de fatos envolvendo refugiados.
  - a) Qual é a contribuição dos casos que apresenta, com base no relatório produzido pela organização I Know My Rights, para a compreensão do tema?
  - b) Os casos apresentados mostram que diferenças culturais interferem na relação entre os grupos. Escolha um exemplo que evidencie isso e explique-o.
4. O *podcast* que você ouviu tem caráter jornalístico. Avalie sua qualidade, respondendo a cada pergunta com “sim”, “não” e “em parte”. É preciso justificar.
  - As informações apresentadas são confiáveis?
  - A repórter convidada a falar é representativa para a discussão?
  - Os dados foram apresentados de modo imparcial ou tendencioso?
  - O ritmo da fala e a maneira como as palavras são pronunciadas permitem compreender bem o conteúdo?
  - A linguagem dos falantes é adequada à situação comunicativa?
  - Os recursos sonoros são bem utilizados?

2a. A observação das dificuldades anteriores à tentativa de integração evidencia que o problema é complexo, portanto exige uma reflexão mais aprofundada.

2b. *Monte de* sugere grande quantidade e *nem* indica negação de modo enfático. O uso dessas palavras reforça a opinião do falante de que a integração dos estrangeiros é complexa.

3a. A apresentação dos casos contribui para tornar mais concretas para o ouvinte as situações vividas pelos refugiados nas escolas. Isso amplia a confiabilidade em relação à afirmação de que a integração não é simples.

3b. Sugestão: Flávia cita a menina que deixou de estudar porque os colegas não respeitam seu vêtu, o que significa que não conhecem a cultura do povo da jovem. Os pais reclamam do acolhimento dos professores, cobrando o uso de castigos físicos que são naturais em seu país, mas inaceitáveis no Brasil.

### Fala aí!

Você já acompanhou situações que envolvam preconceito contra estudantes refugiados? Como você se comportou? Que análise faz do próprio comportamento?

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

4. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

192

### Continuação

Quanto à qualidade da apresentação, espera-se que os estudantes reconheçam que o ritmo e a pronúncia garantem boa compreensão. Ainda que o depoimento da repórter contenha marcas de oralidade, como hesitações e pausas, elas não são excessivas nem comprometem a compreensão do conteúdo. A linguagem é formal, adequada à situação, ainda que existam alguns desvios em relação à norma-padrão inesperados em uma fala planejada: Fábio deveria ter usado *refugiados*, em concordância com *crianças e adolescentes*, e *está*, em concordância com o núcleo da expressão *a metade delas*. Por fim, os recursos sonoros devem ser considerados positivamente, porque criam blocos de informações.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### O processo de substituição e os pronomes relativos

Para escrever um texto coeso, isto é, com uma boa articulação, é muito importante ter domínio de alguns recursos da língua. Esse é o assunto desta seção.

#### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia o terceiro e o quarto parágrafos do artigo de opinião “O poder dos jovens”.

Diante dessa realidade alarmante, fazer parte de um projeto como o “Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa” nos pareceu natural e até esperado. Construir bibliotecas nos abrigos para os refugiados venezuelanos em Roraima não só dá a jovens como nós uma opção de lazer como permite que eles aprendam a língua portuguesa mais depressa – e esse é um fator crucial para que eles possam continuar seus estudos no Brasil e recomeçar suas vidas.

Quando nos juntamos ao projeto, nossas expectativas eram de que estaríamos ali só para auxiliar em um processo liderado pelos adultos. Mas foi o oposto disso. Da arrecadação de livros às mídias sociais, passando pela formação de parcerias e pelo levantamento de fundos, tudo tem a participação dos jovens.

1. Nos dois primeiros parágrafos do artigo, as autoras contextualizaram a situação dos refugiados. Identifique, no primeiro parágrafo transcrito (o terceiro do texto), a expressão que retoma o conteúdo exposto nos parágrafos anteriores e já exprime um ponto de vista sobre ele.
2. A que ideia a expressão *fator crucial* se refere? Justifique o uso do adjetivo *crucial* nesse contexto.
3. Releia o trecho: “para que eles possam continuar seus estudos no Brasil e recomeçar suas vidas”. Os pronomes *eles*, *seus* e *suas* retomam *refugiados venezuelanos* ou *jovens refugiados venezuelanos*? Explique sua resposta.
4. Que expressão é usada para retomar “quando nos juntamos ao projeto”?
5. Qual é a função da palavra *tudo*, no segundo parágrafo transcrito?

Como você deve ter notado, entender a relação entre as partes do texto é fundamental para o processo de leitura. Se o leitor deixa de observar que uma palavra retoma outra, terá dificuldade para entender o texto. Ele também deve notar que as substituições podem construir sentidos, como ocorre, por exemplo, com o uso da expressão *realidade alarmante*, que não apenas retoma a situação dos refugiados como também revela a opinião das autoras sobre a situação.

A coesão do texto não se dá apenas por meio de recursos que retomam ou antecipam palavras ou segmentos; ela também depende do emprego de conjunções e outros articuladores textuais. Nesta seção, no entanto, o foco estará nos recursos que permitem a referência a termos anteriores.

1. A expressão é (d)essa realidade alarmante.

2. A expressão refere-se à ideia de aprender a língua portuguesa. Esse aprendizado é visto como indispensável à integração dos refugiados na sociedade brasileira, como sugere o adjetivo crucial.

3. Retomam *jovens refugiados venezuelanos*. O contexto evidencia que as autoras se referem aos jovens ao mencionar os estudos.

4. A expressão *estariamos ali*.

5. *Tudo* retoma o conjunto de ações realizadas pelos jovens no projeto “Mi Casa, Tu Casa \* Minha Casa, Sua Casa”.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1 e 2.

CEL: 1 e 3.

CELP: 1, 2, 4 e 7.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP55, EF89LP29 e EF08LP15.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Pronome relativo.
- Sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos.

### Orientações didáticas

Esta seção trata de alguns recursos de coesão. Serão retomadas reflexões relativas a substituições por sinônimos e hiperônimos, já realizadas no 7º ano, com o objetivo de observar que o procedimento interfere na construção do sentido do texto, e será introduzida a observação do encapsulamento, ainda que sem menção ao nome. Introduziremos também a sistematização de conteúdo referente aos pronomes relativos, com o objetivo de evidenciar para os estudantes mais um procedimento de relação entre as partes do texto. A classificação das orações adjetivas será estudada apenas no 9º ano.

Sugerimos que os estudantes leiam sozinhos a subseção **Começando a investigação** e o tópico **Sinônimos, hiperônimos e hipônimos**, refletindo sobre as questões e fazendo anotações das informações mais relevantes. Na sequência, discuta as respostas com a turma e faça perguntas para se assegurar de que houve boa compreensão do texto didático. Para o estudo dos pronomes relativos, exponha sua função e examine os exemplos disponíveis no livro, completando-os se perceber que há necessidade. Recomendamos que você solicite a realização das primeiras atividades e corrija-as, para ter a oportunidade de perceber dificuldades e reencaminhar a exposição.

Continua

#### Continuação

Você notará que não há ênfase no uso de *cujo*. O trabalho com esse pronome deve ser feito continuamente, aproveitando exemplos que surgirem nos textos do livro e em outras situações comunicativas que vocês estejam analisando, para que os estudantes compreendam os contextos de uso e se apropriem paulatinamente desse conteúdo.

## Orientações didáticas

**Sinônimos, hiperônimos e hipônimos – Questão 2** – Caso os estudantes tenham dificuldade, mencione que poderiam pensar em frases como *Ouvimos falar de refugiados em outros continentes*, por exemplo. A substituição deve considerar o contexto, que alude a regiões distantes, em oposição àqueles que “estão próximos de nós”.

### Sinônimos, hiperônimos e hipônimos

Releia este parágrafo do mesmo artigo, observando a palavra em destaque.

A enorme crise humanitária atual – que, segundo o Acnur, a agência da ONU para refugiados, já afeta mais de 82 milhões de pessoas em todo o mundo – sempre nos pareceu muito distante. Ouvimos falar de **refugiados** em países asiáticos, africanos, no Oriente Médio ou mesmo na Europa, mas as notícias, de maneira geral, raramente mencionam aqueles que estão próximos de nós.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a palavra *refugiados* não tem valor equivalente ao de *imigrantes* por conta da condição que os faz sair de seus países.

1. Você teria usado a palavra *imigrantes* em lugar de *refugiados*? Por quê?
2. Que expressão você usaria se desejasse substituir o bloco “países asiáticos, africanos, no Oriente Médio ou mesmo na Europa”, nesse contexto?

2. Sugestão: *Outros continentes*.

Para evitar a repetição do termo *refugiados*, as autoras empregaram a palavra *pessoas*. Trata-se de um **hiperônimo**, nome dado a um termo com sentido amplo, que pode substituir outro com sentido mais restrito, o **hipônimo**. Observe-os nesta construção:

*Há notícias sobre a entrada de refugiados na Europa, mas esse continente está distante de nós.*

As palavras destacadas foram usadas para fazer a mesma referência no texto, mas não têm significados equivalentes, ou seja, não são **sinônimos**. Caso a palavra *distante*, presente no mesmo exemplo, fosse substituída por *longe*, teríamos um sinônimo, já que o significado é o mesmo.

Apesar da equivalência de sentidos, os sinônimos não são rigorosamente idênticos em razão das particularidades de uso. Compare, por exemplo, *dinheiro* e *grana*. São termos que se equivalem, mas correspondem a registros de linguagem diferentes: o segundo termo é usado apenas em contextos informais.

As substituições devem ser cuidadosas. No artigo, as autoras evitaram substituir *refugiados* por *imigrantes*, porque, como se sabe, *refugiados* refere-se a um grupo cuja saída do país ocorreu por motivos muito específicos. Assim, ainda que se possam considerar os termos sinônimos em alguns contextos, ou mesmo tratar a palavra *imigrantes* como hiperônimo de *refugiados*, seu uso exige cautela.

### Pronomes relativos

Os **pronomes relativos** também são recursos de coesão importantes para estabelecer relações entre partes do texto. Releia mais um trecho do artigo.

A gente sempre diz que a leitura nos tornou quem somos: jovens curiosas, **que** sonham em mudar o mundo. Esperamos que esses livros possam inspirar os jovens venezuelanos a fazer o mesmo com relação a seus destinos.

## Orientações didáticas

Sugerimos que você não se ocupe do uso da vírgula neste momento; ele será estudado no 9º ano, em que os estudantes conhecerão a classificação das orações subordinadas adjetivas.

As autoras usaram a oração “que sonham em mudar o mundo” para especificar a palavra *jovens*. Tal oração funciona como um adjetivo, da mesma maneira que o termo *curiosas*, que também acompanha a palavra *jovens*, caracterizando-a.

O pronome relativo introduz uma oração que se refere a um termo expresso na oração antecedente. Ele conecta as orações e evita a repetição. Acompanhe essa demonstração.

*O projeto é organizado por jovens brasileiros.*

*O projeto promove a criação de bibliotecas.*

*O projeto **que** promove a criação de bibliotecas é organizado por jovens brasileiros.*

A oração caracteriza *projeto*.

O pronome relativo mais empregado é *que*, mas outras palavras também desempenham essa função. Veja estes exemplos.

Conheça a casa **onde** a biblioteca está sendo montada.

*Onde* equivale a *em que*, *no qual*, *na qual*, *nos quais* e *nas quais* e retoma termos que indicam lugares.

Veja a capa deste livro, **o qual** foi enviado pelo próprio autor.

*O qual*, *a qual*, *os quais* e *as quais* equivalem a *que*.

Esta é a bibliotecária **de quem** lhe falei.

*Quem* é equivalente a *que*, mas só é usado para retomar termos que designam pessoas. Ele vem sempre antecedido por **preposição**. Na frase anterior, a preposição foi exigida pelo verbo *falar* (*falar de* alguém).

Certas construções também vão exigir que os demais pronomes relativos sejam precedidos por preposição. Observe.

*O livro **que** recebi já foi entregue à biblioteca.* (receber algo)

*O livro **a que** me refiro está sobre a mesa.* (referir-se **a** algo)

*O artigo **com o qual** concordo valoriza o jovem.* (concordar **com** algo)

*Esse é um projeto **de que** me orgulho.* (orgulhar-se **de** algo)

O uso da preposição antes do pronome ocorre na linguagem monitorada e é preciso atenção para não esquecer, sobretudo nos textos escritos. Nas comunicações mais informais, a preposição é, com frequência, desconsiderada.

## Orientações didáticas

O pronome *cujo* e suas flexões têm sido empregados apenas em gêneros textuais mais monitorados. Uma vez que não há contato frequente com eles, seu ensino deve ser feito, conforme lembra Marcos Bagno, como o de uma regra “estrangeira”, que precisa ser introduzida no repertório do falante (**Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 905).

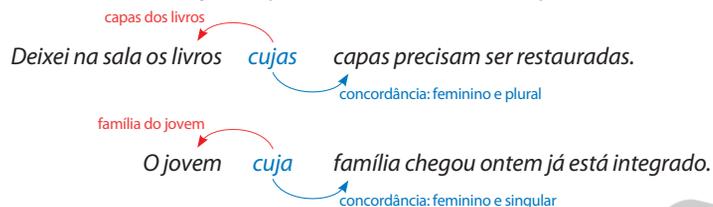
### O uso de *cujo*, *cuja*, *cujos* e *cujas*

*Cujo* e suas flexões também são pronomes relativos. Eles são usados em situações de uso bastante monitorado da língua. Observe.

*Faço parte de um projeto cujo objetivo é criar bibliotecas.*

O pronome *cujo* retoma o antecedente, *projeto*, e indica que ele possui o termo seguinte, *objetivo*. O sentido de *projeto cujo objetivo* equivale a *objetivo do projeto*.

Acompanhe a análise de mais alguns exemplos para observar como se estabelece a relação de posse e a concordância do pronome.



### Dica de professor

Note que não se emprega artigo após *cujo* e suas flexões: *cuja casa* e não *cuja a casa*.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Leia um trecho de uma reportagem que trata de hipóteses discutidas pelas pessoas, mas que não são levadas a sério pelos cientistas.

Em 1968, o arqueólogo suíço Erik von Däniken publicou o livro **Eram os deuses astronautas?**, no qual defende que extraterrestres foram responsáveis pela construção das pirâmides egípcias, astecas e maias, das linhas de Nazca e dos moais da Ilha de Páscoa. Para Däniken, esses seres vindos do espaço eram considerados deuses pelos povos antigos que habitavam a Terra – além disso, eles teriam cruzado com espécies primatas para dar origem aos humanos.

Para a maioria dos historiadores, as teorias de Däniken não têm mérito. Ignoram as práticas culturais, religiosas e sociais dos povos antigos, assim como sua capacidade em erguer pirâmides. Que, por colossal que tenha sido o trabalho, são uma ideia óbvia: uma pirâmide é uma pilha de blocos. É estruturalmente mais simples que uma casa com paredes verticais e um teto – como as que eram feitas por esses mesmos povos. Além disso, se extraterrestres tivessem construído esses monumentos (ou visitado a Terra consistentemente), eles certamente teriam deixado para trás qualquer vestígio, como ferramentas e materiais.

YAZBEK, Leticia; LINCOLINS, Thiago. Pseudo-História: os fatos que nunca aconteceram. **Aventuras na História**, [s. l.], 26 dez. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-pseudo-historia-fatos-que-nunca-aconteceram.phtml>. Acesso em: 18 abr. 2022.

- a) Qual informação sobre Däniken justifica que suas teorias tenham certa credibilidade? **1a. Sua formação como arqueólogo, ou seja, um estudioso dos povos antigos.**
- b) O que, provavelmente, leva pessoas a validar a hipótese de Däniken sobre construções feitas por extraterrestres?
- c) Segundo a matéria, por que não tem cabimento essa crença?
- d) Identifique, no início do segundo parágrafo, o termo empregado pelos autores para retomar, de modo sintético, o que foi exposto sobre as ideias do arqueólogo no parágrafo anterior. **1d. O termo teorias.**
- e) Reescreva o primeiro período do fragmento, transcrito a seguir, separando a oração principal e aquela que é introduzida pelo pronome relativo. Faça apenas as alterações necessárias.

Em 1968, o arqueólogo suíço Erik von Däniken publicou o livro **Eram os deuses astronautas?**, no qual defende que extraterrestres foram responsáveis pela construção das pirâmides egípcias, astecas e maias, das linhas de Nazca e dos moais da Ilha de Páscoa.

- f) Compare a formulação original com a reformulação que você fez. Do ponto de vista da clareza, pareceu vantajosa a substituição do período composto por períodos simples? Justifique sua resposta.
- g) Releia os dois primeiros períodos do segundo parágrafo.

Para a maioria dos historiadores, as teorias de Däniken não têm mérito. Ignoram as práticas culturais, religiosas e sociais dos povos antigos, assim como sua capacidade em erguer pirâmides.

Agora, reescreva-os de modo a transformá-los em um período composto. Para isso, insira o segundo período no primeiro e use um pronome relativo.

- h) A forma verbal *ignoram*, no texto original, poderia se referir a dois termos da oração anterior. Quais são eles? A reformulação contribui para esclarecer qual é o antecedente correto? Justifique sua resposta.
- i) Na continuação do segundo parágrafo, o emprego da conjunção *que* para iniciar um período prejudica a fluência da leitura. Veja.

Que, por colossal que tenha sido o trabalho, são uma ideia óbvia: uma pirâmide é uma pilha de blocos.

Reescreva o trecho para torná-lo mais claro.

**1b. O fato de que algumas obras parecem grandiosas e de difícil construção.**

#### Dica de professor

Em alguns casos, um longo relato sobre vários acontecimentos pode ser retomado, por exemplo, com uma expressão como *tais eventos*. Retomar segmentos de texto usando estruturas menores contribui para organizar o fluxo de informações.

**1c. Porque os estudos sobre os povos antigos mostram que eles tinham conhecimento suficiente para produções materiais até mais sofisticadas.**

**1e. Sugestão: Em 1968, o arqueólogo suíço Erik von Däniken publicou o livro **Eram os deuses astronautas?**. Nele, defende que extraterrestres foram responsáveis pela construção das pirâmides egípcias, astecas e maias, das linhas de Nazca e dos moais da Ilha de Páscoa.**

**1f. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes defendam que não há diferença significativa, pois o período composto original não estava truncado nem havia dificuldade para determinar o referente do pronome relativo.**

**1g. Para a maioria dos historiadores, as teorias de Däniken, que ignoram as práticas culturais, religiosas e sociais dos povos antigos, assim como sua capacidade em erguer pirâmides, não têm mérito.**

**1h. Por estar na terceira pessoa do plural, *ignoram* poderia se referir a *historiadores* e a *teorias*. A reformulação aproxima o verbo do antecedente *teorias* e, assim, esclarece essa relação.**

**1i. Sugestão: Desconsideram também que, por colossal que tenha sido o trabalho, são uma ideia óbvia: uma pirâmide é uma pilha de blocos.**

## Orientações didáticas

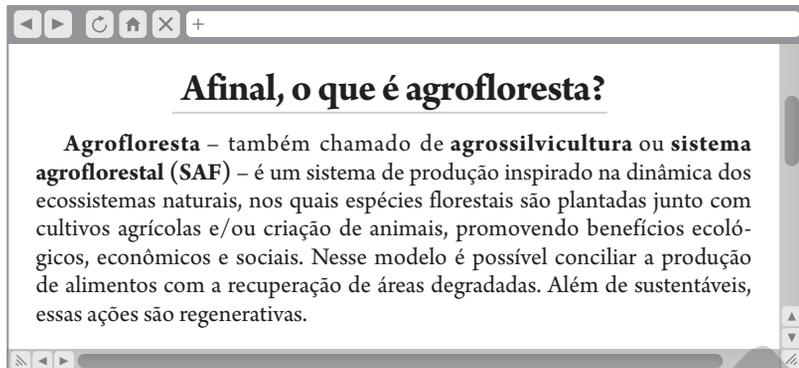
**Investigando mais – Dica de professor** – Aproveite o item 1d para explicar mais detidamente a ideia de encapsulamento. Os estudantes devem perceber que, ao empregar “as teorias de Däniken”, o autor retoma todo o parágrafo anterior de forma simples e ativa a memória do leitor.

**Questão 1e** – Verifique se os estudantes entenderam que a retomada deve ser feita por meio de adjunto adverbial (no livro **Eram os deuses astronautas?**). Sugerimos não usar os termos técnicos, mas é necessária uma reflexão sobre as funções sintáticas envolvidas, aspecto relevante na compreensão do funcionamento do pronome relativo como recurso de coesão.

## Orientações didáticas

**Questão 2c** – Pergunte aos estudantes se conheciam o termo *agrofloresta*; em seguida, se conheciam *agrossilvicultura*. É esperado que mais estudantes conheçam o primeiro. Aproveite essa situação para explorar a ideia de que termos equivalentes quanto ao sentido não necessariamente fazem boas substituições. O termo *agrofloresta* é mais conhecido do que *agrossilvicultura*, portanto é mais adequado em comunicações para o público leigo.

2. Leia parte de um artigo de divulgação científica, observando os recursos usados para evitar a repetição de palavras ou ideias.



DOSSIÊ Agroflorestas: a alternativa para regenerar nossas terras. **Ideia sustentável**, [s. l.], 18 fev. 2021. Disponível em: <https://ideiasustentavel.com.br/dossie-agroflorestas-a-alternativa-para-regenerar-nossas-terras/>. Acesso em: 17 maio 2022.

- a) Explique o conceito de agrofloresta.  
b) No segundo período, qual expressão retoma *agrofloresta*? Ela é um sinônimo, um hiperônimo ou um hipônimo em relação ao termo que substituiu?  
c) Reescreva o período, substituindo essa expressão por *agrossilvicultura*. A substituição provoca mudança de sentido? Explique.
3. Observe uma ilustração produzida pela desenhista paranaense Bianca Pinheiro.



PINHEIRO, Bianca. **Pequenas satisfações**. 2014. 1 ilustração. Disponível em: <https://pequenassatisfacoes.tumblr.com/page/14>. Acesso em: 12 jul. 2022.

2a. É um sistema que concilia o plantio de espécies florestais com a produção de alimentos.

2b. (N)esse modelo. Trata-se de um hiperônimo.

2c. Não. Modelo, nesse contexto, retoma *agrofloresta*, que é sinônimo de *agrossilvicultura*; portanto, usar esse termo não altera o sentido.

- A ilustração faz parte de uma série chamada “Pequenas satisfações”. Considerando esse título e a ilustração, conclua: o que caracteriza esse projeto da ilustradora?
- No caderno, reformule o texto verbal presente na ilustração, acrescentando o trecho “é uma pequena satisfação” no final. Em seguida, divida suas orações.
- Observe o uso da preposição antes do pronome relativo.

Achar alguém **com** quem **comentar** aquele livro maravilhoso.

Reescreva o período substituindo o verbo *comentar* por *empréstimo*. Faça as alterações necessárias.

3c. Achar alguém para quem/a quem emprestar aquele livro maravilhoso.

- Leia esta tirinha do cartunista Ricardo Jottas.



JOTTAS, Ricardo. **Os invasores**. [Entre 2012 e 2019]. 1 tirinha.

- A quem se refere o pronome *eles*? O que permite essa conclusão?
- No contexto da tirinha, o personagem está sendo irônico quando diz “Você é mau!!”? Explique sua resposta.
- Copie as frases a seguir no caderno, substituindo cada estrela por *a qual*. Assim como na fala do primeiro quadrinho, essas reformulações também exigem o emprego de uma preposição antes do pronome relativo.
  - Vamos destruir uma coisa ★ eles gostam.
  - Vamos destruir uma coisa ★ eles se apegaram.
  - Vamos destruir uma coisa ★ eles convivem bem.
  - Vamos destruir uma coisa ★ eles se interessam.

### A língua nas ruas

Será que, de fato, empregamos as preposições antes dos pronomes relativos quando estamos falando? Escolha um telejornal ou outro programa de televisão em que seja usada, predominantemente, a linguagem formal. Acompanhe as falas durante cinco minutos e anote, nesse período, exemplos de construções em que a preposição ocorre ou deveria ocorrer.

Seus exemplos e os de seus colegas serão analisados na sala de aula.

3a. Nas ilustrações da série, a desenhista retrata situações cotidianas e banais, mas que proporcionam o bem-estar das pessoas envolvidas.

3b. Oração 1: Achar alguém é uma pequena satisfação. Oração 2: com quem comentar aquele livro maravilhoso.

Comentar é um verbo transitivo direto e indireto, com complemento regido pela preposição **com**: *comentar algo com alguém*.

4a. O pronome *se* refere aos terráqueos, conforme sugere a parte da esfera no canto inferior dos quadrinhos, que remete à Terra.

### Lembra?

A **ironia** é uma forma de expressão caracterizada por dizer o contrário daquilo que deve ser entendido.

4b. Não. Os quadrinhos criam uma gradação em que a corrupção se coloca como algo mais inerente aos terráqueos que a necessidade de oxigênio e de florestas.

4c. I. Da qual; II. à qual; III. com a qual; IV. pela qual.

A língua nas ruas. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

## Orientações didáticas

**Questão 3b** – Verifique se os estudantes se apropriaram dos mecanismos sintáticos em foco, que preveem, nesse caso, que a oração adjetiva se intercale à principal.

**A língua nas ruas** – Sugerimos que alguns estudantes sejam convidados a anotar seus exemplos na lousa e que, juntos, vocês analisem os casos. A atividade tem como principal objetivo verificar se os estudantes identificam, corretamente, as situações em que o uso das preposições é previsto. Aproveite também para reforçar a compreensão de que há uma diferença entre o português escrito e o falado, por conta das condições de produção. Mesmo que conheça as regras e as empregue na escrita, é muito possível que um falante deixe de se valer delas em algumas situações de produção de fala. Se possível, faça a mesma atividade dos estudantes para que possa mostrar exemplos caso eles não consigam identificá-los.

## Orientações didáticas

**Questão 5d** – Observe se os estudantes usaram, em lugar de *o bebê dela*, a forma *seu bebê*, que também pode provocar ambiguidade nesse contexto.

5. Este exemplo foi citado em uma reportagem sobre as maiores coincidências já ocorridas. Leia.

### Bebê é salvo duas vezes pelo mesmo homem

Em Detroit [estado de Michigan, EUA] na década de 1930, uma mãe jovem [...] deve ter sido eternamente grata a um homem chamado Joseph Figlock. O bebê da mulher que caía por uma janela bem alta foi salvo em pleno ar por Joseph e ambos saíram incólumes. Um golpe de sorte por si só. Porém, um ano mais tarde o mesmo bebê caiu exatamente da mesma janela sobre o mesmo homem enquanto ele passava pela rua. Novamente ambos sobreviveram ao evento.



JIUVASKALA. Dez maiores coincidências do mundo. **Fórum Cifraclub**, [s.l.], 2010. Disponível em: <https://forum.cifraclub.com.br/forum/11/241141>. Acesso em: 18 abr. 2022.

- a) O título antecipa a informação central da notícia. Se quisesse manter a expectativa em relação ao conteúdo do texto, que título você daria?
- b) No segundo período, o pronome relativo *que* poderia se referir a dois antecedentes, o que provoca uma ambiguidade. Quais são eles?
- c) Qual é, de fato, o antecedente e que informação do mesmo período o evidencia?
- d) Reescreva o período de maneira a evitar qualquer possível ambiguidade.
- e) Ao falar da queda do bebê, o produtor do texto usou as formas verbais *caía* e *caiu*. Em que tempos verbais estão flexionadas?
- f) Que diferença existe na maneira como o leitor imagina a cena ao ler cada verbo?
- g) Elabore um período associando as duas orações a seguir. Ele deve ser iniciado com a expressão *a jovem mãe*.  
*A jovem mãe será eternamente grata a Joseph.*  
*O bebê dessa mulher caiu da janela.*

5a. Sugestão: Feliz coincidência; Amortecedor humano; Sorte dupla.

5b. Os antecedentes são *o bebê da mulher* ou *a mulher*.

5c. O antecedente é *bebê da mulher*, identificado graças à flexão no masculino da expressão *foi salvo*.

5d. Sugestão: O bebê dela, que caía por uma janela bem alta, foi salvo [...].

5e. *Caía*: pretérito imperfeito do indicativo; *caiu*: pretérito perfeito do indicativo.

5f. A forma *caiu* sugere uma ação única e concluída, enquanto *caía* mostra a ação ainda em curso, fazendo com que o leitor imagine o processo de queda.

5g. A jovem mãe cujo bebê caiu da janela será eternamente grata a Joseph.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### Recursos que marcam o ponto de vista

O efeito persuasivo de um texto é resultado de um conjunto de estratégias. A escolha e a organização dos argumentos, o uso de comparações e relações de causa-consequência, o emprego de perguntas retóricas e citações, a apresentação de dados de pesquisa, entre outras ações, podem levar o leitor a compreender melhor o que o autor quer expressar.

A escolha vocabular também é uma estratégia importante porque pode contribuir para a modalização do discurso, isto é, para marcar o discurso com o ponto de vista de seu produtor. Vamos estudar esse aspecto nas atividades a seguir.

1. Releia a introdução do artigo de opinião “O poder dos jovens”, trabalhado em **Leitura**.

A enorme crise humanitária atual – que, segundo o Acnur, a agência da ONU para refugiados, já afeta mais de 82 milhões de pessoas em todo o mundo – sempre nos pareceu muito distante. Ouvimos falar de refugiados em países asiáticos, africanos, no Oriente Médio ou mesmo na Europa, mas as notícias, de maneira geral, raramente mencionam aqueles que estão próximos de nós.

Então imaginem a nossa surpresa – e indignação! – ao descobrir que existem mais de 260 mil refugiados e imigrantes venezuelanos vivendo no Brasil. São homens, mulheres, idosos, crianças e adolescentes que se viram forçados a deixar um país vizinho ao nosso. Não precisamos cruzar um oceano para entender a dor, o drama e todo o sofrimento por trás do refúgio. Ele está bem ao nosso lado.

- a) Tanto no primeiro quanto no segundo parágrafo, as autoras citam dados numéricos. Em qual das duas situações a informação tem maior poder de persuasão? Por quê?
- b) No segundo parágrafo, a quem o verbo *imaginem* se refere? Qual efeito de sentido o recurso provoca na leitura?
- c) Analise atentamente este trecho.

Não precisamos cruzar um oceano para entender a dor, o drama e todo o sofrimento por trás do refúgio.

Os substantivos *dor*, *drama* e *sofrimento* têm sentidos semelhantes no contexto. Qual efeito de sentido é produzido por essa enumeração?

**Perguntas retóricas** são aquelas feitas sem a expectativa de uma resposta. Seu objetivo é estimular o interlocutor a refletir.

1a. Embora a citação de dados precisos sempre contribua para o efeito persuasivo, a citação da fonte dos dados, como ocorre no primeiro parágrafo, dá mais força ao argumento.

1b. A forma verbal imperativa é usada para fazer referência aos leitores. Assim, as autoras os aproximam da discussão, convidando-os a pensar na situação relatada, e, consequentemente, despertam seu interesse pelo texto.

1c. A enumeração intensifica a ideia de sofrimento.

201

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 2 e 4.

CEL: 1, 2 e 3.

CELP: 2, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP16, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP14, EF89LP16, EF89LP31, EF08LP09 e EF08LP16.

### Orientações didáticas

**Questão 1** – Durante a correção, aproveite a oportunidade para chamar atenção para os trechos “Ouvimos falar de refugiados” e “as notícias [...] raramente mencionam aqueles que estão próximos de nós”. Esses trechos sugerem um contato rarefeito com as notícias sobre refugiados e ajudam a enfatizar ainda mais a informação de que as autoras se surpreenderam com os dados a que tiveram acesso.

## Orientações didáticas

**Questão 2b** – Solicite aos estudantes que voltem ao texto e chamem atenção, por exemplo, para o trecho “Artistas negras precisam se manter juntas por questões de aquilombamento e para rotacionar o nosso crescimento, trocar conhecimento entre nós.”, em que ocorre o mesmo recurso em um único período: para retomar *artistas negras*, incluindo-se entre elas, é usado o pronome pessoal *nós*. Essas escolhas são recursos que acentuam seu ponto de vista: o da mulher negra que busca reafirmar seu valor social, e não apenas sua produção artística individual.

**Questão 2c** – Confirme se os estudantes perceberam que a primeira pessoa cria, nesse período, um sentido diferente do que foi observado no período analisado no item **b**. *Sabemos* é mais amplo, refere-se à toda a sociedade, e não apenas ao grupo a que se refere *fomos esquecidas*.

**Questão 2d** – É importante os estudantes entenderem que a modalização é um mecanismo discursivo usado com a intenção de marcar o posicionamento do enunciador em relação ao que é dito. Nesse caso, as expressões manifestam ideia de certeza. Se achar interessante, cite outras expressões usadas com valor semelhante. Elas podem ser afirmativas, como *evidentemente*, *certamente*, *sem dúvida*, *lógico*; ou negativas, como *de forma alguma*, *de jeito nenhum* etc.

2. Leia, agora, este depoimento da artista e *designer* Alexia Lara, publicado em reportagem sobre a atuação de artistas negras.

Na arte, a presença de mulheres negras sempre foi invisibilizada. Fomos esquecidas na história. Sabemos quem é Portinari mas não Edmonia Lewis [nascida em 1844, americana, foi a primeira mulher negra a alçar fama internacional e a ter reconhecimento como escultora e artista]. Existe um protagonismo que precisa ser ocupado. É necessário criar referências. Temos que recontar as histórias pela nossa perspectiva. Artistas negras precisam se manter juntas por questões de aquilombamento e para rotacionar o nosso crescimento, trocar conhecimento entre nós.

[...]

Atualmente faço mais caligrafia artística e **lettering** do que ilustrações porque percebi que só a pintura também não me bastava. Com essas técnicas exploro uma comunicação mais direta que vai além do papel e posso me expressar em roupas e paredes.



Reprodução de lettering de autoria da designer Alexia Lara.

**Lettering:** técnica baseada no desenho de letras para escrita de mensagens em materiais diversos, como camisetas, lenços, canecas etc.

MARTINELLI, Flávia. Nas periferias, artistas negras reinventam o mercado da arte. *Blog Mulherias*. [S. l.], 1º mar. 2020. Disponível em: <https://mulherias.blogosfera.uol.com.br/2020/03/01/nas-periferias-artistas-plasticas-reinventam-o-mercado-da-arte/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 3 maio 2022.

- a) Pelo relato da artista, pode-se inferir a função que atribui à arte. Explique essa ideia.
- b) Observe que a artista utiliza tanto a terceira pessoa quanto a primeira pessoa (do singular e do plural). Em *fomos esquecidas*, a que termo anterior ela se refere? Com qual intenção foi usada a primeira pessoa do plural?
- c) Releia.

**Sabemos** quem é Portinari mas não Edmonia Lewis.

A quem o verbo destacado faz referência?

- d) Agora releia estas frases.

**É necessário** criar referências.

**Temos que** recontar nossa história por nossa perspectiva.

Artistas negras **precisam** se manter juntas [...].

Qual efeito é produzido pelas expressões destacadas?

2a. A artista parte da ideia de que a arte tem uma função social. Para ela, sua arte é instrumento de empoderamento, ou seja, uma forma de se expressar e de valorizar as mulheres negras.

2b. A artista retoma *mulheres negras*, incluindo-se entre elas, por isso o uso da primeira pessoa do plural.

2c. O verbo refere-se a todas as pessoas, sugerindo que, de modo generalizado, as pessoas sabem quem é Portinari, mas não Edmonia Lewis.

2d. As expressões tornam o discurso mais enfático ao manifestar um valor de verdade nas declarações, transmitindo ideia de certeza.

ALEXIA LARA/ARTE CLICHE

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

## Orientações didáticas

**Questão 3** – Antes de discutir as respostas com os estudantes, solicite que busquem em um dicionário as palavras desconhecidas e expliquem o texto “com suas próprias palavras”. Essa paráfrase é fundamental para que entendam, principalmente, a função modalizadora dos muitos adjetivos usados pelo autor e o caráter persuasivo que adquirem no discurso.

3. Leia o trecho de um artigo de opinião sobre a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, iniciada em 2022.

**Quarta-Feira de Cinzas**

*Para além da tragédia, as repercussões econômicas e sociais em todo o mundo serão graves e persistentes*

É nessa data do calendário religioso que assisto apreensivo à injustificada e insana agressão, com ameaças de uso de armas nucleares, da Rússia ao heroico povo ucraniano, ratificando o entendimento do biólogo Edward O. Wilson (1929-2021) de que nossas emoções pouco evoluíram desde a Idade da Pedra, quando cotejadas com a evolução do conhecimento científico e tecnológico.

Ninguém é capaz de prever os desdobramentos dessa agressão, especialmente quando combinada com uma insidiosa pandemia, ainda não totalmente debelada, e eventos climáticos extremos, decorrentes da desatenção com o meio ambiente. Desconheço precedente histórico de tão insólita combinação.

MACIEL, Everardo. Quarta-feira de cinzas. In: MELO, Gilvan Cavalcanti. **Blog Democracia política e novo reformismo**. [S. l.], 3 mar. 2022. Disponível em: <https://gilvanmelo.blogspot.com/2022/03/everardo-maciel-quarta-feira-de-cinzas.html#more>. Acesso em: 3 maio 2022.

- a) Releia o trecho a seguir.

É nessa data do calendário religioso que assisto apreensivo à injustificada e insana agressão, com ameaças de uso de armas nucleares, da Rússia ao heroico povo ucraniano [...].

Que classe de palavras é a principal responsável por expressar o ponto de vista do autor sobre o fato que comenta? Explique sua resposta.

- b) No primeiro parágrafo, o autor apresenta uma teoria por meio de paráfrase. Identifique o trecho correspondente a ela e explique o caráter persuasivo desse recurso.
- c) Agora releia este outro trecho.

Desconheço precedente histórico de tão insólita combinação.

A que o autor se refere com a expressão *insólita combinação*? Qual é a contribuição do adjetivo para a construção do sentido?

- d) Por que o adjetivo *insidiosa*, usado para qualificar *pandemia*, é coerente com a caracterização do contexto como *insólito*?

3a. Os adjetivos, por meio dos quais o autor demonstra que a Rússia comete um erro e uma violência ao invadir a Ucrânia, que, por sua vez, é apresentada com valor positivo.

3b. O trecho é: “de que nossas emoções pouco evoluíram desde a Idade da Pedra, quando cotejadas com a evolução do conhecimento científico e tecnológico”. A referência ao biólogo funciona como argumento de autoridade e reafirma a tese do autor de que a ação russa representa uma barbárie, um tipo de atitude que não tem coerência com o atual nível de desenvolvimento humano.

3c. A expressão refere-se aos graves problemas mencionados pelo autor: as consequências da guerra, os efeitos da pandemia pelo coronavírus e os resultados que a devastação do meio ambiente provoca no clima. *Insólita* indica algo “raro”, “fora do normal”.

3d. *Insidiosa* significa “enganadora”, “trapaceira”. Ao qualificar a pandemia dessa forma, o articulista deixa claro que pressupõe resultados ainda não visíveis.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5 e 7.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 6.

CELP: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.

Habilidades: EF69LP30, EF69LP32, EF89LP24 e EF89LP25.

## Orientações didáticas

Nesta seção, que tem como objetivo preparar a produção textual, os estudantes retomam práticas de pesquisa em fontes abertas.

## Preparando o TERRENO

### Dominando o tema

Neste capítulo, você vai produzir um artigo de opinião sobre o seguinte tema: “As escolas devem ter um projeto para inclusão de adolescentes vindos de outros países?”. Seu texto vai ser publicado em uma revista produzida pela turma.

Para escrever um bom texto argumentativo e ser capaz de persuadir o leitor em relação ao seu ponto de vista, é fundamental ter argumentos que sustentem a sua tese. Assim, para se preparar para a tarefa, é fundamental pesquisar mais o assunto, ampliando o conhecimento que já tem sobre ele.

### Etapa 1 Fazendo a pesquisa

Neste primeiro momento, você deverá trabalhar individualmente.

- 1 Faça um levantamento de fontes que abordam o tema sobre o qual você escreverá, tanto em materiais impressos (como livros, jornais e revistas) quanto disponíveis em meios digitais (*sites*, *blogs*, *podcasts*). Você também pode entrevistar pessoas que, na sua opinião, apresentam ideias interessantes sobre o assunto, como professores da sua escola ou estudantes estrangeiros.
- 2 Ao buscar informações na internet, lembre-se de acessar *sites* de instituições consideradas confiáveis, como órgãos públicos e universidades, jornais e revistas de circulação nacional, instituições internacionais, como ONU, Unicef, Acnur, entre outras.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: JURE DINDICH/SHUTTERSTOCK; WIRZAU/ISTOCK/PHOTODISC/SHUTTERSTOCK; TRIMAN/SHUTTERSTOCK

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

**Etapa 3** – Enquanto os estudantes compartilham informações com os colegas, circule entre os grupos esclarecendo dúvidas. Ajude-os, também, a avaliar as fontes pesquisadas e a comparar os dados coletados.

### Etapa 2 Organizando informações

- 1 Registre os dados que considerar interessantes: resultados de pesquisas, fatos históricos passados que possam ser comparados com o presente, exemplos de acontecimentos atuais registrados pelas diferentes mídias, declarações de profissionais envolvidos com a questão da imigração, relatos de imigrantes e refugiados que poderiam ser citados etc.
- 2 Ao registrar informações, como dados numéricos, por exemplo, não se esqueça de anotar a fonte. Esse é um detalhe que pode fazer toda a diferença, pois dá credibilidade à sua argumentação.
- 3 Ao fazer anotações, comece a pensar nas relações entre os dados e nos argumentos que eles podem sustentar. Imagine comparações, exemplos e citações que ajudem na construção dos argumentos.
- 4 Lembre-se de que seu texto deverá ter três partes:
  - introdução (contextualização do tema e apresentação da tese);
  - desenvolvimento (apresentação dos argumentos que sustentam a tese);
  - conclusão (retomada da tese e apresentação de perspectivas para o tema).

### Etapa 3 Compartilhando informações

- 1 Em dia marcado pelo professor, reúna-se com três ou quatro colegas para trocar informações obtidas nesta etapa de trabalho.
- 2 Apresente algumas das informações anotadas e, juntos, avaliem as fontes pesquisadas. Dessa conversa, podem surgir novas informações e ideias de onde buscar mais dados interessantes para a elaboração do seu artigo.
- 3 Apresente ao professor suas fontes, justificando por que as considera confiáveis. Aproveite para tirar suas dúvidas sobre informações lidas ou sobre o gênero artigo de opinião.



FOTOMONTAGEM: MARCELL LISBONA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: SEVENTFOUR/SHUTTERSTOCK; PAKHNYUSHCHY/SHUTTERSTOCK; VPMANI/SHUTTERSTOCK

## Meu artigo de opinião na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 10.

**Habilidades:** EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP18, EF89LP10 e EF08LP03.

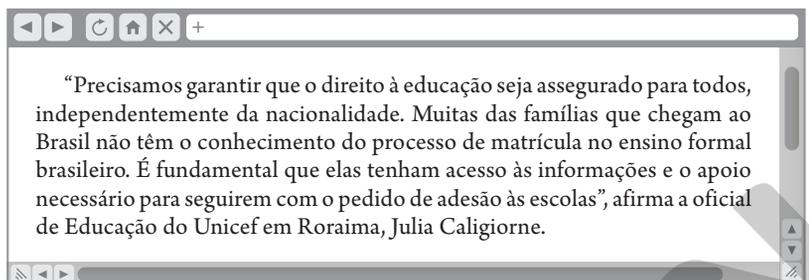
### Orientações didáticas

Seguindo orientações, os estudantes escreverão artigos de opinião, apoiados em seu conhecimento de mundo, nas discussões feitas ao longo do capítulo e na pesquisa realizada na seção anterior.

Reforce a noção de “recorte temático”, ajudando-os a perceber que o assunto geral é “refugiados”, mas o tema que devem abordar é a preparação das escolas para recebê-los. Esse recorte deve ser considerado na elaboração da tese e na seleção dos argumentos.

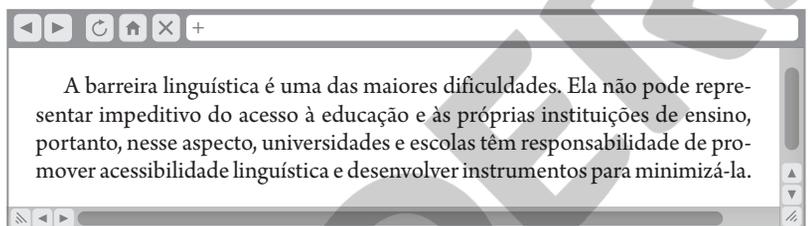
## Meu artigo de opinião NA PRÁTICA

Depois de estudar textos argumentativos sobre imigração, você vai escrever um artigo de opinião com, no máximo, 35 linhas, posicionando-se sobre a questão. Ele será publicado em uma revista dedicada ao tema: “As escolas devem ter um projeto para inclusão de adolescentes vindos de outros países?”. Para estimular sua reflexão, leia os três comentários a seguir.



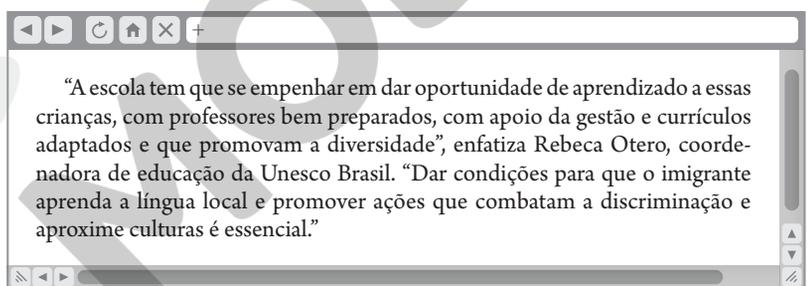
“Precisamos garantir que o direito à educação seja assegurado para todos, independentemente da nacionalidade. Muitas das famílias que chegam ao Brasil não têm o conhecimento do processo de matrícula no ensino formal brasileiro. É fundamental que elas tenham acesso às informações e o apoio necessário para seguirem com o pedido de adesão às escolas”, afirma a oficial de Educação do Unicef em Roraima, Julia Caligorne.

QUASE mil crianças e adolescentes da Venezuela recebem apoio para continuar a estudar. **Nações Unidas Brasil**, [s. l.], 11 fev. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/171712-quase-mil-criancas-e-adolescentes-da-venezuela-recebem-apoio-para-continuar-estudar>. Acesso em: 4 maio 2022.



A barreira linguística é uma das maiores dificuldades. Ela não pode representar impeditivo do acesso à educação e às próprias instituições de ensino, portanto, nesse aspecto, universidades e escolas têm responsabilidade de promover acessibilidade linguística e desenvolver instrumentos para minimizá-la.

MUNIZ, Andressa; FADDUL, Juliana. Os desafios para inserir refugiados nas escolas brasileiras. **Gazeta do Povo**, [s. l.], 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-para-inserir-refugiados-nas-escolas-brasileiras-822xhyahr24jnb569n7phgkn1/>. Acesso em: 4 maio 2022.



“A escola tem que se empenhar em dar oportunidade de aprendizado a essas crianças, com professores bem preparados, com apoio da gestão e currículos adaptados e que promovam a diversidade”, enfatiza Rebeca Otero, coordenadora de educação da Unesco Brasil. “Dar condições para que o imigrante aprenda a língua local e promover ações que combatam a discriminação e aproxime culturas é essencial.”

OS DESAFIOS para a inclusão de refugiados nas escolas. **Fundação Telefônica Vivo**, [s. l.], 30 jan. 2019. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/os-desafios-para-a-inclusao-de-refugiados-nas-escolas/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

## MOMENTO DE PRODUZIR

### Planejando meu artigo de opinião

As orientações apresentadas no esquema a seguir vão ajudar você a preparar seu texto. Faça anotações com os dados que deseja incluir para que possa organizá-los antes de iniciar a escrita do artigo.

#### Da teoria para a...

A **introdução** é responsável por apresentar ao leitor o tema que será discutido no artigo.



#### ... prática

Releia a proposta e os comentários oferecidos para estimular sua reflexão. Identifique com precisão o que deve ser discutido no seu artigo.

Nos textos argumentativos, entre os quais o artigo de opinião, a **tese** pode ser apresentada no começo, no final ou não aparecer de modo explícito.



Antes de iniciar o texto, avalie a qualidade de seus argumentos para se sentir seguro quanto à tese que vai defender. Não existe uma “opinião certa”; são rejeitadas apenas aquelas que se revelam preconceituosas e desrespeitam os direitos humanos.

No **desenvolvimento**, são citados argumentos que sustentam o ponto de vista, mostrando que ele é válido. O número de parágrafos é variável.



Retome as informações que você obteve ao fazer a pesquisa e ao discutir com os colegas e o professor. Liste argumentos, escolha os mais fortes e organize-os.

A **conclusão** corresponde ao encerramento da linha de raciocínio. Ela não traz dados novos, apenas indica o que se pode tirar do que foi apresentado.



Na conclusão, você pode apresentar uma breve sugestão sobre como as pessoas devem lidar com o problema discutido.

### Elaborando meu artigo de opinião

- 1 Escreva uma introdução que ocupe o primeiro parágrafo. Inicie o texto indicando ao leitor a questão que motiva sua reflexão: “As escolas devem ter um projeto para inclusão de adolescentes vindos de outros países?”
- 2 Como você está iniciando suas produções de artigos de opinião, coloque sua tese na introdução, ainda nesse primeiro parágrafo, pois isso ajuda a organizar os argumentos e a indicar ao leitor o raciocínio que será desenvolvido.

## Orientações didáticas

**Elaborando meu artigo de opinião – Dica de professor** – Se necessário, lembre os estudantes de que o procedimento da contra-argumentação foi estudado no Capítulo 5.

**Revisando meu artigo de opinião** – Aproveite para retomar regras de acentuação. O acento nas formas do plural é diferencial; já o uso do acento agudo em *mantém* ocorre por ser uma palavra oxítona terminada em **em**, como *armazém* ou *ninguém*.

- 3 Devido ao limite de linhas, organize apenas dois ou três parágrafos com argumentos. Cada parágrafo deve ter uma ideia central que justifique o seu ponto de vista. Você pode analisar exemplos, realizar comparações, fazer perguntas retóricas, citar dados baseados em pesquisa, mostrar relações de causa e consequência, entre outras maneiras de provar sua ideia.
- 4 Prepare uma conclusão em que você ressalte os pontos fortes de seu raciocínio, sem repetir as palavras que já utilizou. Se considerar adequado, lance uma sugestão sobre como lidar com o assunto abordado.
- 5 Escreva um título que já sugira a tese que será defendida no texto. Abaixo dele será informado o seu nome, pois os artigos de opinião devem ser assinados.
- 6 Verifique se a linguagem está adequada ao gênero. Mesmo destinando-se a leitores jovens, seus colegas, o artigo de opinião é um texto formal. Portanto, deve haver monitoramento da linguagem, evitando o uso de expressões coloquiais.
- 7 Veja se é possível modalizar o discurso usando palavras que evidenciem seu ponto de vista ou mostrem o grau de certeza diante do que afirma, como *realmente*, *provavelmente*, *certamente*, entre outras. Não se esqueça de incluir adjetivos que destaquem suas ideias e opiniões.
- 8 Utilize palavras e expressões que marquem as relações de sentido entre os parágrafos, como *no entanto*, *entretanto*, *contudo*, para indicar uma oposição de ideias; *portanto*, *desse modo*, *assim*, para introduzir uma conclusão etc.

### Revisando meu artigo de opinião

Para garantir que o texto esteja adequado à proposta de produção textual, revise-o atentamente. O quadro da próxima página pode ajudá-lo a fazer uma autoavaliação.

Também é preciso revisar os elementos linguísticos. Nesse processo, preste atenção à organização dos parágrafos e ao emprego dos recursos coesivos estudados no capítulo, como o uso de sinônimos, hiperônimos e outros mecanismos de substituição.

Observe, igualmente, equívocos nas relações de concordância entre o sujeito e o verbo. Dê especial atenção à acentuação dos verbos *ter* e *vir* e seus derivados. Observe.

A escola **tem** interesse no projeto.

As turmas **têm** interesse no tema.

O novo aluno **vem** de Roraima.

Os livros **vêm** de Brasília.

A escola **mantém** um projeto de integração.

Os estudantes **mantêm-se** interessados no projeto.

### Dica de professor

Veja se vale a pena usar o procedimento da contra-argumentação. Existe algum argumento contrário à sua linha de raciocínio que você possa incluir no desenvolvimento e, em seguida, desconstruir?

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando meu artigo de opinião

Reúnam-se em quartetos. Três colegas vão ouvir sua leitura e indicar quais dos critérios a seguir foram bem realizados. Eles também vão explicar por que recomendam aprimorar algumas partes do texto.

A	O título informa o tema e o ponto de vista defendido?
B	A introdução esclarece o assunto que será abordado no artigo?
C	A tese está na introdução e deixa claro o ponto de vista?
D	O desenvolvimento apresenta argumentos coerentes com a tese?
E	A conclusão retoma os pontos mais fortes do desenvolvimento?
F	O texto convence o leitor sobre a validade da tese?
G	A linguagem é formal, sem expressões coloquiais ou, se estão presentes, elas são poucas e adequadas ao contexto?

Após a discussão, troque o texto com um colega, que anotarà, a lápis, problemas de ortografia, pontuação, concordância e regência.

### Reescrevendo meu artigo de opinião

- 1 Avalie, com atenção, tudo o que foi indicado pelos colegas e veja com quais comentários você concorda.
- 2 Reescreva alguns trechos para tornar a argumentação mais clara e o texto coeso.
- 3 Verifique as anotações relativas à linguagem. Em caso de dúvida, consulte um dicionário, uma gramática, um colega ou o professor.
- 4 Reescreva seu texto, conforme as orientações do professor.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Inserindo meu artigo de opinião na revista

- 1 A turma deve escolher seis estudantes para produzir a revista. Eles ficarão responsáveis por receber e organizar todos os textos.
- 2 A equipe deve produzir uma capa com o nome da revista, uma imagem que revele o tema central dos artigos e uma manchete que chame a atenção para ele.
- 3 A equipe também deve preparar uma carta ao leitor, explicando a proposta de produção e, em linhas gerais, algumas reflexões feitas pelos autores. A carta é um convite à leitura.
- 4 Na página seguinte, o grupo fará um sumário, contendo o título dos artigos, o nome do autor e o número da página de cada texto.
- 5 A equipe deve, por fim, diagramar a revista, dispondo o texto em uma ou mais colunas, incluindo ilustrações, criando olhos etc. Escolham uma revista visualmente interessante como modelo para a produção tanto da capa quanto do miolo.

#### Lembra?

O **olho** é um texto que aparece em destaque no meio de matérias jornalísticas. Ele serve para ressaltar uma opinião, destacar um comentário etc.

209

## Orientações didáticas

**Reescrevendo meu artigo de opinião – Item 4** – Combine com os estudantes o tipo e o tamanho das letras, bem como os espaçamentos e a margem, para que os textos tenham uniformidade visual. Se possível, peça que enviem por meio digital para que sejam impressos na escola, de modo a contar com a mesma qualidade de impressão. Se não for possível produzi-los em computador, combine a entrega em um tipo específico de folha, além de definir a cor da caneta. Assim, a revista terá um visual mais interessante.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 3, 4 e 6.

CELP: 2, 3, 6, 7 e 10.

**Habilidades:** EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP36, EF69LP37, EF89LP21, EF89LP24, EF89LP25 e EF89LP27.

## Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes farão uma enquete, produzirão gráficos baseados nela, pesquisarão dados para ampliar a compreensão do tema, apresentarão os resultados em um *podcast* informativo e debaterão as ideias. Por meio desse processo, pretendemos desenvolver habilidades relativas ao processamento e organização de dados levantados, seja por leitura de fontes, seja pelo trabalho de campo; à apresentação de conhecimento, pelo planejamento e produção do *podcast*; e à formulação de problematização e considerações pertinentes já na etapa de debate.

## Fora da caixa

### Brasileiros no exterior

Neste capítulo, você leu um artigo de opinião sobre a participação de três jovens em um projeto de ajuda a refugiados venezuelanos em Roraima e ouviu um *podcast* sobre o acolhimento de estudantes estrangeiros por escolas brasileiras. Os movimentos migratórios, apesar de marcarem a história humana desde sempre, continuam a suscitar polêmicas e debates de todo tipo em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Há séculos, o país tem recebido gente de todo canto do mundo. Entretanto, também é responsável por enviar contingentes de brasileiros para outros países, como Estados Unidos, Portugal, Reino Unido e Japão. O gráfico a seguir mostra que tem aumentado o número de pessoas que deixam o Brasil para tentar a vida em outros países. Veja.

#### Comunidade brasileira no exterior



Fonte: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Comunidade brasileira no exterior:** estimativas referentes ao ano de 2020. Brasília, DF: MRE, 2021. p. 4. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/porta-consultar/arquivos/ComunidadeBrasileira2020.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

Vamos refletir um pouco mais sobre isso? Será que as pessoas de sua comunidade desejam sair do Brasil? E por quais razões elas fariam isso?

## Etapa 1 Preparando e aplicando a enquete

Uma enquete é um bom modo de analisar um fenômeno com base em dados. Essa pesquisa de opinião é mais precisa quando se define uma lista de perguntas com respostas fechadas, bem como um grupo específico de entrevistados.

Vamos definir o grupo considerando as idades de 20 a 50 anos, porque inclui a maioria das pessoas que têm desejo e também condições de emigrar. Utilizem como base as questões a seguir. Se desejarem, vocês podem ampliar ou reformular as questões da enquete.

- Quantos anos você tem? (Organizem os entrevistados em faixas etárias: 20 a 30 anos; 31 a 40; 41 a 50.)
- Você pretende sair do Brasil? (A resposta “não” já encerra a enquete.)
- Para qual país você tem a intenção de mudar?
- Já iniciou os preparativos para sair do Brasil?
- Que atividade pretende exercer fora do Brasil: estudar, trabalhar, estudar e trabalhar, viver de renda pessoal (aposentadoria, por exemplo), outras?
- Por que você gostaria de se mudar do Brasil: aprender outra língua, conhecer outras culturas, estudar, conseguir um emprego, ter melhor qualidade de vida, outros motivos? (Deve ser indicado o principal motivo.)
- Pretende levar toda a família?
- Gostaria de ficar fora do Brasil por quanto tempo: até dois anos, cinco anos, dez anos ou tempo indeterminado?

Cada estudante da turma ficará responsável por entrevistar dez pessoas da comunidade (família, vizinhos, funcionários da escola) dentro de uma das faixas etárias predefinidas.

Em sala, sob a liderança de um estudante escolhido pela turma, os dados deverão ser reunidos, tabulados (organizados em tabelas) e transformados em gráficos. Mostrem o trabalho feito por vocês ao professor de Matemática, que poderá dar sugestões ou fazer correções.



### Biblioteca cultural

Os desafios e dúvidas de brasileiros que decidem morar fora do Brasil são alguns dos temas abordados pela jornalista Liliana Bäckert no *podcast* CBN Longe de Casa, veiculado nos anos de 2020 e 2021. Para ouvir os programas, visite a página do referido *podcast* na internet.



Reprodução da capa do passaporte brasileiro.

## Orientações didáticas

**Etapa 1** – Se achar conveniente, destaque alguns estudantes para produzir a enquete na internet, com a ajuda de adultos responsáveis. Os dados levantados por esse meio podem ser comparados com os dados obtidos na comunidade. Você pode propor um trabalho conjunto com o professor de Matemática ou com o instrutor de informática, caso exista um na escola. Pode também montar os gráficos com a ajuda dos estudantes usando ferramentas simples de um editor de texto. O gráfico de setor (conhecido como “gráfico de pizza”) e o gráfico de barras são formas convenientes para organizar esses dados. Sugerimos que o professor de Matemática conheça o material para, eventualmente, planejar o aproveitamento dos gráficos em uma abordagem comparativa ou para uma discussão acerca da legibilidade dos dados por um público amplo. Ele pode, ainda, aproveitar os dados disponíveis para planejar retextualizações.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Verifique quais são os cinco países para os quais os brasileiros mais se dirigem e divida-os entre os grupos. Provavelmente, haverá mais de um grupo pesquisando o mesmo país.

Antes da atividade, pergunte quais seriam as fontes seguras para obtenção desses dados. Os estudantes podem mencionar textos jornalísticos, mas é interessante que considerem a pesquisa nos sites oficiais dos consulados e embaixadas, que são as instituições que representam outros países no território nacional.

Lembre aos estudantes que o *podcast* é uma produção oral e, justamente por isso, permite o uso da coloquialidade e pede naturalidade semelhante à de uma conversa espontânea. Contudo, obviamente, deve-se evitar a informalidade em excesso, já que seu objetivo será transmitir conhecimento.

### Etapa 2 Produzindo e gravando o *podcast*

Após a produção dos gráficos, vocês farão, em grupos, *podcasts* sobre o tema, apresentando os resultados obtidos por meio da enquete e informações que ajudem o ouvinte a compreender melhor a experiência da emigração. O objetivo do *podcast* é divulgar conhecimento.

O professor distribuirá os países entre os grupos. A pesquisa deve tratar das seguintes questões:

- O país recebe muitos imigrantes? De onde eles vêm?
- Quais são as regras para a entrada no país?
- É fácil conseguir um visto de trabalho?
- Muitos brasileiros procuram esse destino para morar?
- Os brasileiros conseguem se integrar à comunidade local?

- 1 Elaborem um roteiro para a gravação do *podcast*. Façam um planejamento considerando que o texto pode ser iniciado com a menção da enquete e de como foi feita. Em seguida, vocês podem apresentar os dados gerais obtidos e detalhar aqueles relativos ao país estudado pelo grupo. Introduzam, por fim, os dados obtidos na pesquisa.
- 2 Releiam o planejamento e busquem formas de torná-lo mais interessante ao ouvinte. Vocês podem incluir perguntas retóricas, inserir trechos de áudios (depoimentos coletados por vocês, entrevistas com autoridades do país disponíveis na mídia, canções famosas do país, recursos sonoros etc.).
- 3 Após finalizar o planejamento, preparem o texto a ser lido, já considerando a anotação dos recursos complementares.
- 4 Antes de gravar, façam uma leitura em voz alta do texto para se assegurar de que a linha de raciocínio está clara e o texto é capaz de prender a atenção do ouvinte.
- 5 Testem vários leitores para verificar aquele que pode cumprir melhor essa tarefa. É preciso cuidar do ritmo da leitura, da boa pronúncia das palavras, da entonação adequada ao sentido, entre outros fatores.
- 6 Definam um lugar silencioso para a gravação. Utilizem um bom gravador ou um celular com boa captação de áudio.
- 7 Terminada a gravação, baixem o áudio utilizando um computador e façam a edição para incluir trechos de outros áudios ou resolver algum eventual problema. O áudio final, já editado, deverá ter em torno de 5 minutos.
- 8 Criem um *QR Code* para permitir o acesso ao *podcast* do grupo. Há instruções no Capítulo 1.

#### É lógico!

Vocês têm feito várias pesquisas. As estratégias que utilizaram antes devem ser aplicadas na resolução desse novo problema. Revejam essas estratégias, empreguem novamente as que funcionaram bem e replanejem as que falharam.

### Etapa 3 Divulgando os resultados da enquete e o *podcast*

Nesta etapa, a turma vai preparar um cartaz com os gráficos que produziu. Avaliem se preferem gráficos feitos à mão ou aqueles produzidos por programas disponíveis na internet.

Os cartazes serão expostos no pátio, com os que foram produzidos pelas demais turmas. Ao lado de cada cartaz, será colocada uma folha com os *QR Codes* que permitem o acesso aos *podcasts*. Indiquem o país que é tema de cada um deles para orientar o público.

### Etapa 4 Conversando sobre os resultados

Vocês concluíram um projeto: levantaram dados por meio de enquete, trataram esses dados, analisaram-nos considerando o contexto, isto é, a realidade de quem sai do país, e divulgaram todo esse conhecimento por meio de um *podcast* informativo.

É hora de falar um pouco sobre o que pensam do tema, ou seja, falar daquilo que chamou sua atenção e das inquietações que surgiram. Façam o debate conforme as instruções do professor.

- Na opinião de vocês, o que motiva as pessoas a sair do Brasil é a busca de uma vida melhor ou a fuga de problemas?
- Há apenas o desejo de sair do Brasil ou as pessoas realmente estão se preparando para concretizar esse plano?
- As pessoas desejam uma saída temporária ou definitiva?
- Que conselhos ou críticas vocês apresentariam a quem quer sair?
- O que vocês pensam para o seu futuro?
- Que responsabilidade sentem em relação ao futuro do Brasil?

Debatam essas e outras questões, procurando ouvir o colega e interagir com o que diz. Evitem ficar centrados no próprio pensamento, apenas aguardando o momento de expressá-lo. Interajam respeitosamente, problematizando opiniões com as quais não concordam e propondo perguntas ou exemplos para estimular o pensamento do outro.



ANKASTUDIO22/SHUTTERSTOCK

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Procure realizar a atividade em mais de uma turma simultaneamente, para que as produções sejam compartilhadas na escola e as informações obtidas possam ser comparadas.

**Etapa 4** – Caso tenha várias turmas, verifique a possibilidade de fazer rodas de discussão misturando os estudantes e trazendo outros professores, como os de Matemática, História e Geografia, para a conversa. Vocês podem separar um horário comum e usar as salas de aula que ocupariam para a formação das rodas mistas.

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

**Leitura**

**BNCC em foco**

**CG:** 1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10.  
**CEL:** 1, 2, 3 e 4.  
**CELP:** 1, 3, 6 e 7.  
**Habilidades:** EF69LP11, EF89LP14 e EF89LP22.

**Orientações didáticas**

Inicialmente, converse com a turma sobre as duas questões de antecipação apresentadas.

**Questões 1 e 2** – O objetivo é mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do gênero, o que, provavelmente, trará para a discussão diferentes tipos de debate: os rigorosamente regrados, como os realizados com candidatos em períodos de eleição; os acalorados, como aqueles que ocorrem após partidas de futebol; os debates que envolvem consenso e são feitos para aprofundar um tema; entre outros. A pergunta sobre o tema tem o objetivo de vincular os estudantes com a leitura proposta.

Se possível, exiba, inicialmente, os trechos de debate envolvendo Rodrigo Dorado, Fabrício Rassy e Mara Cristina Marques para que os estudantes observem a interação entre os falantes. Seleccionamos apenas algumas partes para a transcrição, mas todos os trechos de que participam podem ser observados.

Depois, sugerimos a leitura em voz alta, com interrupções estratégicas, para que os estudantes identifiquem os argumentos levantados pelos debatedores. Três estudantes podem ser convidados, previamente, a se preparar para a leitura de modo a se familiarizarem com as marcas de oralidade.

No final das atividades sobre o texto, os estudantes serão convidados a rever sua opinião sobre o tema na seção **E se a gente... comparasse informações?**

Continua

CAPÍTULO

**7**

## Confronto respeitoso

No dia a dia, expressamos nossas opiniões e, muitas vezes, as defendemos diante de argumentos contrários. Quando esse confronto de ideias ocorre de forma organizada, em situações públicas, nós o chamamos de **debate**. Os debates são importantes instrumentos para compreendermos melhor determinados assuntos e podem nos levar a influenciar a opinião dos outros ou a modificar nossa própria opinião.

**Leitura DEBATE**

Você vai ler a seguir a transcrição de trechos de um debate feito em um programa transmitido por uma rede social. O programa tem a seguinte estrutura: o mediador, que também é um debatedor, apresenta e defende um ponto de vista; os convidados procuram convencê-lo a mudar de opinião. A interação ocorre sempre em duplas.

Esse debate foi mediado pelo ator e ativista da causa animal Rodrigo Dorado e contou com a participação de Fabrício Rassy, à época médico veterinário responsável pela Divisão de Veterinária do Zoológico de São Paulo, e de Mara Cristina Marques, então bióloga da Fundação Parque Zoológico de São Paulo (FPZSP) e presidente da Associação de Zoológicos e Aquários do Brasil (AZAB).

Antes de ler a transcrição, responda. **1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

1. Você já assistiu a um debate? Já participou de algum?
2. O debate cuja transcrição você vai ler discute se zoológicos são ou não necessários. Qual é sua opinião sobre isso?

**Zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir?**

**Parte 1 – 2 min 28 s a 5 min 32 s**

[...]

**Rodrigo Dorado:** A princípio o que que significa zoológico e qual é a função dele? Basicamente uma das funções é entretenimento.

**Fabrício Rassy:** Não, porque a **etimologia**, né?, na parte etimológica mesmo, cê tá vendo que zoológico é uma coleção de animal para estudo.

**Rodrigo:** Sim... exato.

**Fabrício:** Então... exato. OK? Só que não é estudo científico de abrir um animal. Estudo... é conhecer... zoológico, né? estudo zoológico do animal.

**Etimologia:** estudo da origem e da evolução das palavras.

**214**

**Continuação**

Situações de interação face a face, com troca de turnos, costumemente exigem um planejamento mais acelerado e podem resultar em um monitoramento mais precário da língua. Se achar conveniente, comente isso com os estudantes, apontando eventuais desvios em relação ao uso recomendado. Mencione também que nenhum falante deve ser censurado em razão da variedade linguística que emprega, mas é interessante que possa se apropriar de construções mais adequadas a situações de fala formais. Essa discussão foi iniciada no Volume do 6º ano e deve ser retomada sempre que for oportuno.

**Rodrigo:** Mas essa pesquisa só acontece no zoológico ou acontece em outros lugares?

**Fabrizio:** Podem acontecer em qualquer lugar, principalmente até mesmo na natureza.

**Rodrigo:** Então a gente não precisa de zoológico para isso?

**Fabrizio:** Não, mas elas se associam, elas se somam. O conhecimento que a gente obtém no zoológico pelas vias, né?, facilitadas pela proximidade no zoológico, às vezes a gente não consegue obter de outra situação. Não tem como você fazer um estudo...

**Rodrigo:** ... mas ao mesmo tempo que é um resultado que não é tão preciso, porque um animal em cativeiro ele não tá vivendo a plenitude, ele po pode ser um resultado um tanto quanto artificial.

**Fabrizio:** Então, isso são isso pode...

**Rodrigo:** Eu no meu apartamento vivo de um jeito, agora, eu no parque, de outro.

**Fabrizio:** Isso! Pode ter alguns **vieses** nessa análise, dependendo do que [...] qual teu objetivo nessa pesquisa ou qual teu objetivo nessa análise, tá? Mas nos fundamentos básicos, sejam anatômicos, fisiológicos, e até mesmo comportamentais, o que que tá interagindo com esse animal, fazendo uma comparação com o animal *in situ*, *ex situ*, seja ele, né?, vida livre ou mantido sob cuidados humanos, isso é muito importante de a gente obter essas essas informações.

**Rodrigo:** Não é triste você ver um indivíduo se sacrificar por toda uma espécie? Porque, pra salvar a espécie, *felinus leonis* num sei que lá, é... a gente tá deixando no zoológico três ou quatro porque ... o natural deles seria andar não sei quantos quilômetros por dia, só que... ali ele está num recinto de 100 m<sup>2</sup>, 200 m<sup>2</sup>, e... eu tô aumentando os números, porque tô falando do Zoológico de São Paulo, porque eu sei de zoológicos do interior de São Paulo que é, de fato, uma um recinto minúsculo prum animal que anda quilômetros, só pra ... e vai convencê-lo: "Olha, leão, fica aí, porque isso é para o bem da sua espécie. Você vai se ferrar, mas todos os seus descendentes vão ficar muito felizes". Não é triste?

**Fabrizio:** Não. [rindo]

**Rodrigo:** Enquanto veterinário, você não vê, você não fica...

**Fabrizio:** Não!

**Rodrigo:** ... revoltado?

**Fabrizio:** Essa questão de trazer que aquele animal foi escolhido para ser o **mártir**, pra ele poder se doar, isso não existe.

**Rodrigo:** Ele é o herói, então?

**Fabrizio:** Ele não... Ele, no fim, o resultado que vai trazer pode ajudar bastante a espécie...

**Rodrigo:** Mas ele não escolheu ser o herói! [risos]

**Fabrizio:** Isso, mas acontece que ele não foi... aí é o único, é o ponto delicado e que eu acho que a gente tem que trabalhar bastante essa situação, porque... porque esse fundamento é um fundamento que fica muito claro na cabeça de boa parte da população em que... então aquele animal, a gente foi até a selva, a gente foi até a floresta, a gente foi até a savana e a gente escolheu um animal...

A expressão latina *in situ* refere-se à preservação do animal em seu lugar de origem; *ex situ*, à conservação dele após deslocamento.

Por não conhecer o nome científico da espécie, o interlocutor arrisca um nome que não existe. O nome científico do leão é *Panthera leo*.

⋮ **Vieses:** desvios.

⋮ **Mártir:** aquele que se sacrificou, ou foi morto, em nome de um ideal.

**Rodrigo:** Não, isso é...

**Fabício:** ... fez a captura desse animal e trouxe.

**Rodrigo:** Seria grave...

**Fabício:** Dessa forma, é esse seu raciocínio, de escolher um animal pra ele ser o mártir.

**Rodrigo:** [concorda com a cabeça]

**Fabício:** ... aí seria e isso não pode existir. Isso só existe em situações extremamente pontuais e necessárias, onde uma espécie está conhecidamente chegando ao processo de extinção, onde praticamente já não existe mais indivíduo, talvez essa espécie venha, sim, pra ser trabalhada, pra poder reproduzir, pra poder dar um revigoramento maior a essa população, pra depois retornar ao local.

#### Parte 2 – 7 min 25 s a 8 min 40 s

**Rodrigo:** Eu não acho que tá tudo errado no zoológico. Eu acho que tem coisas muito boas e devemos preservar essas coisas. O Zoológico de São Paulo, exemplo, faz um lindo trabalho com mico-leão-dourado, que foque no mico-leão-dourado, deixa o elefante pra África, deixa o urso-polar pro Polo Norte, deixa os animais cada um no seu lugar. E o Zoológico de São Paulo cuida do mico-leão-dourado e vai reintroduzir na natureza. Qual seria a vantagem da gente manter ou reproduzir em cativeiro uma espécie que não é brasileira?

**Mara Cristina Marques:** Conservação não tem fronteira. Tem um animal que tá aqui, no Brasil, ele pode cruzar a Argentina e ser argentino, um animal que tá no Peru, ele pode cruzar... então assim quando a gente entende conservação nessa concepção, ela não tem fronteira. Vamos pegar um exemplo aqui nosso, eu acho que é um exemplo bem clássico e todo o mundo conhece: o mico-leão-dourado...

**Rodrigo:** ... hum, hum...

**Mara:** Você já ouviu falar do mico-leão-dourado...

**Rodrigo:** ...Sim, graças aos zoológicos, ele...

**Mara:** ... ele foi salvo por conta disso. Por investimento ou por investimento não só de recursos humanos, de recursos financeiros de instituições internacionais também, que não trabalham com a espécie deles porque é uma espécie **exótica**. A gente tem é... vários outros exemplos em que a gente pode trabalhar com espécie exótica, desde que ela tenha uma finalidade. Além do mico-leão-dourado, a gente tem por exemplo no Zoológico de São Paulo o programa da arara-azul-de-lear, já ouviu falar?

**Rodrigo:** Sim, já, que inclusive conseguiu reproduzir em cativeiro...

**Mara:** ... e está indo pra soltura...

**Rodrigo:** Maravilhoso...

**Mara:** ... né? Então, são... a gente já recebeu, por exemplo, animais **repatriados** que veio do Loro Parque da Espanha que reproduz lá... agora cê pergunta por que tá reproduzindo lá uma espécie exótica? É exótica da Espanha,

**Exótica:** que se encontra fora da área de distribuição natural.

**Repatriados:** que retornaram ao local de origem.

mas que tá devolvendo pra nós animais que em algum momento foram traficados pra fora do Brasil, reproduziram lá, estão devolvendo pra cá para que a gente solte no Boqueirão da Onça, esse é um programa de conservação.

[...]

### Parte 3 – 18 min 55 s a 20 min 7 s

**Fabrizio:** Se a gente **minimalizar** essa aproximação, daqui a pouco a gente vai chegar ao ponto de que “pra que que a gente tem um cachorro em casa”?

**Rodrigo:** Não, pera! [risos]. Ai é bastante diferente.

**Fabrizio:** [risos] Qual é a diferença? É um anim... é um ser **senciente** que é mantido sob uma condição que na maioria das vezes também pode não ser dita como ideal.

**Rodrigo:** Bom, você como veterinário deve saber o nome, é *Caninus lupus familiares*, ele evoluiu de lobo para um animal que escolheu ficar ao meu lado. Nenhum leão evoluiu pra “ah, agora eu evolui o suficiente, vou morar nesse zoológico”.

**Fabrizio:** Isso!

**Rodrigo:** Nenhum leão...

**Fabrizio:** Ele ele escolheu, ele escolheu ficar ao seu lado, mas o seu lado tipo se você tiver um cão ele não está ao seu lado agora, que você passa 8, 10, 12 horas fora de casa e ele está em casa sozinho...

**Rodrigo:** É verdade...

**Fabrizio:** Então, isso muda muito o aspecto... é uma questão muito ética, filosófica, que é bastante complicada... Você entende.

**Rodrigo:** É... eu entendo, eu entendo...

**Fabrizio:** Se é pra ele ficar junto, cadê seu cachorro cuidando dele aqui? Então essa questão...

**Rodrigo:** Ele tem o **livre arbítrio** dele...

**Fabrizio:** De ficar entre o quarto e a cozinha e o quarto e a sala? Cê acha que esse é o livre arbítrio dele? Em vez dele ficar ao seu lado? Ele quer tá ao seu lado.

**Rodrigo:** Então, a solução seria soltar ele junto com o leão na cidade de São Paulo...

**Fabrizio:** Não...

**Rodrigo:** ... e ver...

**Fabrizio:** Não, soltar não...

**Rodrigo:** ... o que que vai dar.

**Fabrizio:** Mas é essa concepção de que cuidar de um animal, manter um animal sob cuidados humanos no zoológico é [imita outra pessoa falando] “extremamente grave, porque a gente está mantendo um animal”. Está mantendo um animal sob cuidados.

### Parte 4 – 23 min 23 s a 25 min 5 s

**Mara:** Agora, quando a gente fala, por exemplo, nas grandes reservas... africanas, lindas, as reservas são cercadas. Quando você vê um militar, um paramilitar, dormindo 24 horas por dia do lado de um rinoceronte para que ele não tenha o corno cortado, cê tá privando ele de liberdade.

**Rodrigo:** Sim, os dois, né?

**Mara:** Os dois.

O interlocutor deve ter se enganado. Provavelmente, pretendia dizer *minimizar*, com o sentido de “diminuir de importância”, “desvalorizar”.

O interlocutor deve ter se enganado. O nome científico do cachorro é *Canis lupus familiares*.

**Senciente:** que tem a capacidade de ter percepções conscientes do que lhe acontece.

**Livre arbítrio:** capacidade e poder de decidir livremente.

**Rodrigo:** E e aí...

**Mara:** Você entende o que eu quero dizer?

**Rodrigo:** Um tema interessante... o rinoceronte-branco foi extinto na natureza, tinham três na reserva...

**Mara:** Uma espécie.

**Rodrigo:** ... aí eles reproduziram, conseguiram um número suficiente de exemplares pra soltar novamente, não teve consciência social e tudo mais, caçaram de novo, extinguiu outra vez. Então, aí eu entendo “Vamos preservar os micos ou o que for”, mas, se não der educação, vai preservar pra quê?

**Mara:** Concordo.

**Rodrigo:** E aí... esse animal tá sofrendo duas vezes, porque se ele for solto ele vai ser extinto, mas preso ele vai ter uma vida angustiante presa, porque não é a condição ideal pra ele...

**Mara:** ... hum, hum....

**Rodrigo:** ... pra quem sabe, no futuro, sermos soltos, então e aí?

**Mara:** Aí a gente para o mundo que a gente quer descer, a gente não acredita em mais nada!

**Rodrigo:** Não, eu acredito em tudo!

**Mara:** Concorda?

**Rodrigo:** Concordo, eu concordo.

**Mara:** Então assim, então assim, o que que nós estamos fazendo aqui hoje: discutindo política pública...

**Rodrigo:** Sim.

**Mara:** ... discutindo preservação, discutindo o que todos nós, como leigos e profissionais, queremos pro nosso futuro. Então, passa no momento da gente preservar os nossos meios ambientes, preservar os nossos ecossistemas, por isso que a gente corre e, assim, eu não falo eu falo pra você que isso é diário, o que tem de biólogo e veterinário que pega avião e vai apagar incêndio no Pantanal e vai apagar... é todos os dias.

**Rodrigo:** Sim.

**Mara:** Eu acho que a chance é assim a gente alinhar crescimento do nosso país com qualidade, com educação...

**Rodrigo:** E coexistir, né?, com os animais...

**Mara:** Né? coexistir com o meio ambiente. Tá! O zoológico pode não ser a ferramenta ideal, mas é o que nós temos hoje pra trabalhar a conservação. Esse processo que nós tamos fazendo agora de fazer com que os zoológicos virem centros de conservação é imputar aos zoológicos maior responsabilidade do que simplesmente ter um ambiente pra o animal pras pessoas verem.

ZOOLOGICOS são importantes para as espécies ou não deveriam existir? Mude Minha Ideia. [S. l.]: Rede Globo, 2022. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-YT4jyMJeY>. Acesso em: 26 abr. 2022.

## DESVENDANDO O TEXTO

1. O debate em estudo apresenta um confronto de ideias. Identifique os argumentos utilizados pelo veterinário Fabrício Rassy para rebater cada ideia do ativista Rodrigo apresentada a seguir.
  - a) O zoológico serve para entretenimento.
  - b) A pesquisa pode ser feita em qualquer lugar.
  - c) O resultado da pesquisa não é preciso, porque o animal não está vivendo nas mesmas condições que na natureza.
2. Releia este trecho da transcrição e responda às questões a seguir.

**Rodrigo:** Não é triste você ver um indivíduo se sacrificar por toda uma espécie? Porque, pra salvar a espécie, *felinus leonis* num sei que lá, é... a gente tá deixando no zoológico três ou quatro porque ... o natural deles seria andar não sei quantos quilômetros por dia, só que... ali ele está num recinto de 100 m<sup>2</sup>, 200 m<sup>2</sup>, e... eu tô aumentando os números, porque tô falando do Zoológico de São Paulo, porque eu sei de zoológicos do interior de São Paulo que é, de fato, uma um recinto minúsculo prum animal que anda quilômetros, só pra ... e e vai convencê-lo: “Olha, leão, fica aí, porque isso é para o bem da sua espécie. Você vai se ferrar, mas todos os seus descendentes vão ficar muito felizes”. Não é triste?

**Fabrício:** Não. [rindo]

**Rodrigo:** Enquanto veterinário, você não vê, você não fica...

**Fabrício:** Não!

**Rodrigo:** ... revoltado?

**Fabrício:** Essa questão de trazer que aquele animal foi escolhido para ser o mártir, pra ele poder se doar, isso não existe.

**Rodrigo:** Ele é o herói, então?

**Fabrício:** Ele não... Ele, no fim, o resultado que vai trazer pode ajudar bastante a espécie...

**Rodrigo:** Mas ele não escolheu ser o herói! [risos]

**Fabrício:** Isso, mas acontece que ele não foi... aí é o único, é o ponto delicado e que eu acho que a gente tem que trabalhar bastante essa situação, porque... porque esse fundamento é um fundamento que fica muito claro na cabeça de boa parte da população em que... então aquele animal, a gente foi até a selva, a gente foi até a floresta, a gente foi até a savana e a gente escolheu um animal...

**Rodrigo:** Não, isso é...

**Fabrício:** ... fez a captura desse animal e trouxe.

**Rodrigo:** Seria grave...

**Fabrício:** Dessa forma, é esse seu raciocínio, de escolher um animal pra ele ser o mártir.

1a. Segundo o veterinário, o zoológico tem a função de realizar estudos nos animais.

1b. No zoológico, os estudiosos podem ficar mais próximos do animal, e isso facilita as pesquisas.

1c. Apesar de poder haver desvios, a informação obtida na pesquisa conduzida pelo zoológico é importante.

**Rodrigo:** [concorda com a cabeça]

**Fabrcio:** ... aí seria e isso não pode existir. Isso só existe em situações **extremamente** pontuais e necessárias, onde uma espécie está **conhecida** chegando ao processo de extinção, onde **praticamente** já não existe mais indivíduo, talvez essa espécie venha, sim, pra ser trabalhada, pra poder reproduzir, pra poder dar um revigoramento maior a essa população, pra depois retornar ao local.

- Por que o leão que vive no zoológico poderia ser comparado a um mártir ou herói, na visão de Rodrigo Dorado?
- Por que, segundo Fabrcio Rassy, o argumento de Rodrigo não é válido?
- Releia a última fala de Fabrcio Rassy desse trecho, observando as palavras destacadas.  
Por que esses termos contribuem para marcar o posicionamento?

**3.** Releia a Parte 2 da transcrição do debate, em que Rodrigo discute suas ideias com a bióloga Mara Cristina Marques.

- O ativista apresenta um aspecto positivo do trabalho dos zoológicos para, em seguida, questionar a maneira como esse trabalho é aplicado. Segundo ele, o que é positivo? Qual deveria ser o limite desse trabalho para que ele se justificasse?
- Localize e transcreva a frase que resume o pensamento da bióloga Mara Cristina Marques para rebater o argumento de Rodrigo Dorado.
- Que exemplo a bióloga utiliza para justificar sua posição nesse trecho?
- Releia estes dois trechos da fala da bióloga.

Vamos pegar um exemplo aqui nosso, eu acho que é um exemplo bem clássico e todo o mundo conhece: o mico-leão-dourado...

Além do mico-leão-dourado, a gente tem por exemplo no Zoológico de São Paulo o programa da arara-azul-de-lear, já ouviu falar?

Que estratégia emprega a bióloga quando apresenta seus exemplos? Qual é a vantagem dessa estratégia?

**4.** Fabrcio Rassy compara os animais selvagens vivendo em zoológicos aos cães domésticos, afirmando que, se evitássemos tirar os animais da natureza, também não deveríamos ficar com os cachorros em casa. Releia a Parte 3 da transcrição.

- Que argumentos o ativista Rodrigo Dorado utiliza para discordar do interlocutor?
- De que forma o veterinário refuta essa ideia?
- Que ponto de vista o veterinário reforça por meio da comparação com o cachorro doméstico?

**4c.** O ponto de vista de que é possível manter animais sob cuidado humano, sem que isso represente sofrimento.

**2a.** Porque ele se sacrificaria, vivendo sem liberdade nos zoológicos para que a espécie tivesse condições melhores de sobrevivência.

**2b.** Segundo ele, os animais só são capturados para viver nos zoológicos em situações pontuais, como, por exemplo, a espécie estar ameaçada de extinção.

**2c.** Os termos reforçam a ideia de que a captura de animais na natureza constitui uma exceção, ideia defendida pelo veterinário.

**3a.** O ativista afirma que os zoológicos fazem um excelente trabalho de preservação das espécies, mas ele considera que deveriam se ocupar unicamente de espécies do seu próprio território, deixando as espécies de outros países em seus lugares de origem.

**3b.** "Conservação não tem fronteira".

**3c.** A bióloga cita animais que foram resgatados na Espanha, postos em unidades de conservação e repatriados para o Brasil após o período de reprodução.

**3d.** A bióloga se assegura de que são casos conhecidos. Dessa forma, evidencia a credibilidade da informação que está apresentando.

**4a.** Ele afirma que os cachorros são animais domésticos e que a espécie teria escolhido viver com os seres humanos.

**4b.** O veterinário diz que a escolha foi por acompanhar os humanos, o que não ocorre se ficam trancados em um apartamento, por exemplo. Em sua lógica, alguns animais domésticos também seriam prisioneiros em casa.

5a. Ela afirma que ele não é o ideal, mas é a ferramenta disponível para preservar as espécies.

5. Leia a última fala de Mara Cristina Marques.

**Mara:** Né? coexistir com o meio ambiente. Tá! O zoológico pode não ser a ferramenta ideal, mas é o que nós temos hoje pra trabalhar a conservação. Esse processo que nós temos fazendo agora de fazer com que os zoológicos virem centros de conservação é imputar aos zoológicos maior responsabilidade do que simplesmente ter um ambiente pra o animal pras pessoas verem.

- Qual é a solução apontada pela bióloga para justificar a existência dos zoológicos?
  - Mara Cristina Marques, à época, era presidente da Associação de Zoológicos e Aquários do Brasil (AZAB). Você acha que ela pode ter sido tendenciosa ao defender a existência dos zoológicos?
6. Em sua opinião, qual dos participantes do debate apresentou argumentos mais fortes? Justifique seu posicionamento.

### COMO FUNCIONA UM DEBATE REGRADO?

- O debate que você acabou de ler foi transcrito de um dos episódios do programa “Mude minha ideia”, transmitido por um canal em uma rede social de vídeos. Observe, a seguir, a reprodução de um *banner* que estava exposto na mesa do debate.

No texto do *banner*, são apresentados o tema da discussão e o nome do programa. Com base neles, é correto concluir que o objetivo é um debate acirrado e sem consenso? Justifique sua resposta.

- Nos debates, os participantes costumam ser apresentados antes de iniciarem a discussão. Leia a apresentação do mediador Rodrigo Dorado, feita por ele mesmo.

OLÁ! EU SOU O RODRIGO DORADO. EU SOU ATOR, ATIVISTA DA CAUSA ANIMAL, VEGANO HÁ 7 ANOS. [MÚSICA]. EU ACHO QUE OS ZOOLOGICOS NÃO DEVERIAM EXISTIR.



- Não. O nome do programa indica que o mediador está disposto a mudar de ideia e que, para isso, quer ouvir bons argumentos.
- Ele é um ativista da causa animal.

Reprodução de quadro do vídeo “Zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir? Mude Minha Ideia”.

Qual é a qualificação do mediador para defender a não existência dos zoológicos?

- Os participantes Fabrício e Mara são suficientemente qualificados para defender a posição favorável aos zoológicos? Justifique sua resposta.

5b. Espera-se que os estudantes percebam que a bióloga, à época presidente de uma associação que congrega zoológicos e aquários, não poderia atacar essas instituições, mas, por outro lado, ela apresentou argumentos sólidos e baseados na ciência para justificar suas opiniões.

6. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

#### Fala aí!

Você gostaria de problematizar algum argumento lançado no debate? Retome, com suas palavras, o argumento e apresente o motivo de você não o considerar válido.



Banner exposto na mesa do debate.

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 6** – Incentive o posicionamento respeitoso diante dos argumentos. Comente com a turma que para ser considerado forte um argumento deve partir de uma premissa verdadeira e ter um desenvolvimento lógico.

**Fala aí!** – A atividade tem dois objetivos: levar os estudantes a parafrasear partes do texto e instigá-los a questionar os argumentos, indicando por que não estão convictos de sua validade, o que pode ser feito com solicitação de esclarecimento e confrontação com outras ideias. Por exemplo, diante do argumento da bióloga de que os zoológicos são centros de preservação da espécie, os estudantes poderiam perguntar se há animais em zoológico que são incapazes de procriar em cativeiro.

**Como funciona um debate regado? – Questão 2** – Verifique se os estudantes têm familiaridade com o termo *ativista*. Se preciso, solicite que consultem um dicionário.

4. É comum que, em certos momentos dos debates, o turno de fala passe rapidamente de um a outro debatedor, que se complementam ou se contrapõem. Observe essa alternância no trecho a seguir. As chaves foram usadas para indicar trechos com vozes sobrepostas.

**Fabício:** Ele ele escolheu, ele escolheu ficar ao seu lado, mas o seu lado tipo se você tiver um cão ele não está ao seu lado agora, que você passa 8, 10, 12 horas fora de casa e ele está em casa sozinho...

**Rodrigo:** É verdade...

**Fabício:** Então, isso muda muito o aspecto... é uma questão muito ética, filosófica, que é bastante complicada... Você entende.

**Rodrigo:** É... eu entendo, eu entendo...

**Fabício:** Se é pra ele ficar junto, cadê seu cachorro cuidando dele aqui? Então essa questão...

**Rodrigo:** { Ele tem o livre arbítrio dele...

**Fabício:** { Ele ficar entre o quarto e a cozinha e o quarto e a sala? Você acha que esse é o livre arbítrio dele? Invés dele ficar ao seu lado? Ele quer tá ao seu lado.

**Rodrigo:** Então, a solução seria soltar ele junto com o leão na cidade de São Paulo...

**Fabício:** { Não...

**Rodrigo:** { ... e ver...

**Fabício:** { Não, soltar não...

**Rodrigo:** { ... o que que vai dar.

**Fabício:** Mas é essa concepção de que cuidar de um animal, manter um animal sob cuidados humanos no zoológico é [imita outra pessoa falando] “extremamente grave, porque a gente está mantendo um animal”. Está mantendo um animal sob cuidados.

- a) Como percebemos que, a partir do sexto turno de fala, os falantes estão disputando o turno?
- b) Qual é o objetivo de Rodrigo no sexto turno de fala?
- c) Qual é a função das perguntas feitas por Fabício no sétimo turno?
- d) Que prejuízo a sobreposição de turnos pode trazer a um debate?

### Da observação para a teoria

O **debate** é um gênero oral produzido pela interação dos falantes e tem como principal objetivo ampliar o conhecimento sobre um tema, podendo, muitas vezes, levar a um consenso e à tomada de uma decisão. Os debates podem conter opiniões complementares ou divergentes. Quando o tema é polêmico, predominam divergências; quando a ideia é aprofundar a discussão, prevalecem ideias complementares. Nos dois casos, os debatedores devem respeitar o turno conversacional dos demais convidados e permitir que todos expressem seu ponto de vista.

### Lembra?

Chamamos de **turno de fala** aquilo que um falante diz ou faz (ruídos, silêncio etc.) enquanto está com a fala. Mesmo expressões como *ã-hã* podem ser consideradas um turno, porque, com um sinal de concordância, o falante mostra seu envolvimento na comunicação e contribui para o desenvolvimento do assunto abordado.

4a. Um interrompe o outro antes que ele tenha finalizado a fala.

4b. Rodrigo interrompe para contestar a conclusão a que Fabício queria chegar.

4c. As perguntas não visam a uma resposta. São usadas para, por meio de um exemplo concreto, desconstruir a linha de raciocínio que está sendo sustentada por Rodrigo.

4d. O debate se torna pouco compreensível, porque os debatedores não conseguem concluir o raciocínio.

## E SE A GENTE...

### ... comparasse informações?

Você considerou verdadeiras todas as informações apresentadas no debate sobre a validade dos zoológicos? Nenhuma dúvida surgiu ao longo da leitura e das discussões? Como saber se as informações são confiáveis?

Comparar informações obtidas em várias fontes é um procedimento importante.

Nesta atividade, você e seus colegas vão checar as informações apresentadas pelos participantes do debate. Realizem as atividades a seguir.

#### Etapa 1 Entrevistando um especialista

Uma maneira de obter bons dados sobre um tema é conversando com um especialista no assunto ou profissional da área. Então, preparem-se para realizar uma entrevista com o objetivo de coletar informações a respeito dos zoológicos, tais como organização, funcionamento e projetos desenvolvidos.

- 1 Escolham um profissional que possa lhes oferecer boas informações. Podem ser veterinários, funcionários de zoológico, ativistas em ONG ambiental, pesquisadores da área etc.
- 2 Depois de escolhido o profissional, façam contato para verificar se ele tem disponibilidade para responder às perguntas. A entrevista poderá ser realizada presencialmente, por videoconferência ou por telefone, a depender da disponibilidade do entrevistado.
- 3 Elaborem o roteiro com as perguntas que serão feitas, considerando que poderão ser alteradas durante a entrevista, caso uma resposta motive outras dúvidas. Não se esqueçam de que o objetivo de vocês é verificar as informações lançadas no debate; portanto, é importante que consigam retomar, com as palavras de vocês, aquilo que os debatedores expuseram. Também é importante obter novos argumentos para defender a manutenção ou não dos zoológicos.
- 4 Anotem as respostas junto às perguntas no roteiro ou, se possível, gravem a entrevista com um aparelho celular. Mas não se esqueçam de solicitar ao entrevistado uma autorização para uso do depoimento. Registrem também o nome completo e a qualificação do entrevistado, pois são dados necessários para a elaboração da apresentação sobre ele.
- 5 Após a entrevista, reúnam-se para organizar as informações coletadas. Se a entrevista tiver sido gravada, ouçam e façam sua transcrição no caderno.

#### Etapa 2 Comparando os dados

Agora é o momento de comparar as informações do debate e da entrevista com outros textos.

Leia um trecho de um artigo de divulgação científica e outro de um artigo de opinião.

223

## E se a gente... comparasse informações?

### BNCC em foco

CG: 2, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP14, EF69LP30 e EF69LP39.

### Orientações didáticas

Nesta seção, enfatizamos uma das etapas da curadoria de informação: a comparação entre fontes para confirmação de dados. O objetivo é desenvolver a criticidade dos estudantes.

**Etapa 1** – Os estudantes já realizaram entrevistas nos anos anteriores e é esperado que mobilizem esse conhecimento. Reforce a orientação de formulação de perguntas capazes de checar as informações do debate, além de coletar novos dados. Sugerimos que a entrevista seja feita em grupos de seis estudantes.

Indique o prazo máximo para a realização das entrevistas. Na data combinada, peça a um representante de cada grupo que leia as anotações feitas no caderno. Os demais estudantes podem fazer perguntas sobre o processo de entrevista e sobre os dados, comparando-os com os que obtiveram.

**Etapa 2** – A etapa deve ser realizada pelo mesmo grupo que efetuou a entrevista, uma vez que recorre aos dados nela coletados.

### Atividade complementar

Caso tenha percebido que o tema despertou o interesse da turma, verifique a possibilidade de convidar um especialista para fazer uma palestra na escola acerca do histórico dos zoológicos, leis atuais, funcionamento de zoológicos particulares, particularidades de santuários, entre outros. Outra possibilidade, ainda mais interessante, é levar a turma a um zoológico para que os estudantes conheçam o trabalho realizado pela instituição e possam entrevistar seus especialistas. Alguns zoológicos recebem estudantes para conhecer os bastidores, como a área de preparo de alimentação, por exemplo.

## Texto 1

### O que faz um Zoológico?

Além do lazer, zoológicos e aquários devem ter como pilares de ação a educação ambiental, a pesquisa e a conservação.

- **Educação Ambiental:** Os zoológicos proporcionam o contato do público com animais que nunca veriam na natureza. Visitas a estes espaços podem aprofundar a compreensão e permitir que as pessoas ajam de maneiras novas e positivas para salvar a biodiversidade e proteger o meio ambiente. A missão dos educadores em instituições zoológicas deve ir além da informação sobre as espécies na instituição e da conscientização, promovendo também comportamentos **em prol** da conservação.
- **Pesquisa:** Os zoológicos e aquários oferecem uma oportunidade única para aumentar a compreensão das espécies selvagens, suas necessidades ambientais e sua capacidade de adaptação. Isto pode preencher uma lacuna importante no conhecimento que não pode ser adquirido a partir de populações selvagens por causa do comportamento animal, de ambientes inacessíveis, do acesso limitado, dos custos de estudar um grande número de indivíduos e a probabilidade de o próprio estudo impactar os animais que estão sendo observados.
- **Conservação:** Não há dúvidas que a maior ameaça às espécies da fauna mundial é perda de seus *habitats* naturais. Dada a impossibilidade de vida na natureza em razão da devastação de ecossistemas, a manutenção de indivíduos em cativeiro é forma de evitar a completa extinção da espécie. Existem inúmeros e bem documentados exemplos de espécies extintas na natureza que foram recuperadas graças ao trabalho de reprodução em cativeiro feito por zoológicos. Alguns casos notáveis são o condor da Califórnia (Estados Unidos), o cavalo de Przewalski (Mongólia), o furão-de-patas-negras (Estados Unidos) e o mico-leão-dourado (Brasil): são bons exemplos de como o trabalho cooperativo entre zoos possibilitou reintroduções e melhoria do *status* de conservação da espécie.

**Em prol:** em favor; em benefício.

O QUE FAZ UM ZOOLÓGICO. Dicionário Ambiental. **((o))eco**. Rio de Janeiro, 29 out. 2020. Disponível em: <https://oeco.org.br/dicionario-ambiental/o-que-faz-um-zoologico/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

## Texto 2

### Devemos fechar todos os zoológicos?

*Sociedade debate o futuro desses espaços, ecoando a reivindicação dos defensores dos animais*

Um relatório sobre os zoológicos da UE elaborado pela Born Free Foundation, uma sociedade britânica que pesquisa a situação dos animais em cativeiro, concluiu que apenas 0,23% dos animais enjaulados na Europa estão extintos na natureza, 3,53% estão em grave perigo de extinção e 6,28% em perigo. Por outro lado, também existem zoológicos modelares como o Gerald

Durrell na ilha de Jersey, onde as estatísticas se invertem em até 90%. A instituição mantém projetos em 18 países e foi capaz de reintroduzir numerosas espécies como o mico-leão-dourado, a pomba-rosada da ilha Maurício, os morcegos da ilha Rodrigues, os ibis-calvos de Marrocos ou espécies da fauna local de Jersey.

Os defensores dos animais renunciam ao fechamento total dos zoológicos, mas querem transformá-los em lugares mais pedagógicos, científicos e dedicados à conservação *in loco*.

Para associações desse tipo, como a FAADA, os zoológicos promovem uma **mercantilização** dos animais e uma **mascotização** da vida selvagem que deforma a mensagem pedagógica, aponta a bióloga Andrea Torres. Dar nomes a orcas, gorilas ou ursos panda, ou anunciá-los no metrô como atração turística não contribui para conferir maior peso científico a essas instituições. A maioria (especialmente as filiadas à EAZA) não realiza mais espetáculos com **cetáceos**, mas a questão se concentra principalmente em eliminar a criação de espécies que nunca serão reintroduzidas em seu meio natural. Pouquíssimos zoológicos são capazes de implementar um programa *in loco* com as espécies ameaçadas ou reintroduzi-las em seu hábitat natural (o zoológico de Barcelona o faz atualmente com a gazela-dorcas saariana, e investe 300 000 euros por ano em programas desse tipo).

VERDÚ, Daniel. Devemos fechar todos os zoológicos? **El país**. Barcelona, 29 set. 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/23/ciencia/1474651767\\_722249.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/09/23/ciencia/1474651767_722249.html). Acesso em: 27 abr. 2022.

1. Copie o quadro a seguir no caderno. Na primeira coluna, devem ser anotadas as informações sobre as práticas positivas e negativas dos zoológicos apresentadas no debate. Nas demais, anote “confirma”, quando o dado reaparece; “refuta”, quando o dado é desmentido; “problematiza”, quando o dado não é considerado totalmente correto. Veja o modelo. **1 e 2. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

Debate	Entrevista com especialista	Texto 1	Texto 2
Zoos são fundamentais para preservar espécies em extinção.	(Depende da entrevista)	Confirma	Problematiza

2. Façam uma lista com as informações apresentadas pelo especialista entrevistado que não aparecem no debate. Em seguida, verifiquem se podem ser confirmadas ou refutadas com os dados do Texto 1 e do Texto 2.
3. A educação ambiental é uma função do zoológico que não foi mencionada no debate e é muito enfatizada no Texto 1. O Texto 2 confirma essa função? Justifique sua resposta.

**3. Não.** O Texto 2 afirma que a proposta dos zoológicos tende a transformar animais em mascotes, portanto não são, de fato, ferramentas de educação ambiental.

**In loco:** expressão do latim que significa “no local”.

**Mercantilização:** comercialização.

**Mascotização:** transformação de animais em mascotes (bichos de estimação).

**Cetáceos:** mamíferos aquáticos como baleias, golfinhos e botos.

**Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**Fala aí!**

Agora que você já conheceu argumentos de ambos os lados, sua opinião se manteve ou se modificou? Os zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir? Discuta com seus colegas, lembrando-se de usar fórmulas como “Concordo parcialmente com”, “Discordo totalmente” etc.

**Orientações didáticas**

**Questões 1 e 2** – As atividades exploram duas habilidades importantes. A primeira é a organização de dados em quadros comparativos, o que exige capacidade de abstração e reconhecimento de padrões (pensamento computacional). A segunda é lidar com a ideia de “problematização”, ou seja, com a ideia de pôr em dúvida uma informação, o que pressupõe lidar com sutilezas e considerar contextos.

Para a correção, sugerimos que sejam formados novos grupos, também com seis integrantes: eles serão constituídos por duplas de estudantes vindas de três diferentes grupos. O objetivo é comparar os quadros produzidos e as demais respostas. Não há necessidade de correção coletiva, mas percorra os grupos para acompanhar as exposições e discussões. No final das atividades, pergunte se consideraram produtivo o procedimento de comparação de dados e se o resultado da comparação os surpreendeu.

**Fala aí!** – É possível que os estudantes tenham apresentado suas opiniões ao longo do processo, mas, neste momento, após as atividades, estarão mais preparados para debater o tema de maneira consistente. Acompanhe as discussões, intervindo apenas se houver desrespeito. Faça anotações para amparar seus comentários, que devem considerar o conteúdo verbal (O debate evoluiu sem redundância? Surgiram novos argumentos?); os recursos linguísticos, sobretudo o uso de expressões que organizam o discurso (*em primeiro lugar, por outro lado* etc.); a gestualidade, tom e altura de voz, ritmo da fala etc.; e a organização para a fala.

**BNCC em foco**

CG: 1, 2, 4 e 7.

CEL: 1, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 6 e 7.

**Habilidades:** EF69LP34, EF89LP04, EF89LP14, EF89LP23 e EF89LP31.

**Orientações didáticas**

A seção dá continuidade ao estudo da argumentação, iniciado em **Leitura**. O foco é colocado nas estratégias de refutação.

**Questão 1d** – Ajude os estudantes a perceber o movimento argumentativo feito por Rodrigo Dorado, que parte da argumentação feita pelo interlocutor sem descartá-la completamente, para então apresentar uma nova proposição. Destaque o emprego do conectivo *mas* para organizar a contraposição.

**Se eu quiser aprender MAIS**

**Como contra-argumentar?**

Nos debates, é comum um participante ouvir de seu interlocutor um argumento que está correto e não pode ser contestado, embora não seja definitivo para uma conclusão. Em outros casos, ele mesmo já prevê que certas informações contrárias ao que diz serão citadas. Como agir em situações assim? Para refletir sobre isso, faça as próximas atividades.

- 1. Releia este trecho do debate sobre os zoológicos.

**Rodrigo:** Eu não acho que tá tudo errado nos zoológicos. Eu acho que tem coisas muito boas e devemos preservar essas coisas. O Zoológico de São Paulo, por exemplo, faz um lindo trabalho com mico-leão-dourado, que foque no mico-leão-dourado, deixa o elefante pra África, deixa o urso-polar pro Polo Norte, deixa os animais cada um no seu lugar. E o Zoológico de São Paulo cuida do mico-leão-dourado e vai reintroduzindo na natureza. Qual seria a vantagem da gente manter ou reproduzir em cativeiro uma espécie que não é brasileira?



Reprodução de quadro do vídeo "Zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir? Mude Minha Ideia".

- a) No debate, qual é o ponto de vista defendido pelo ativista Rodrigo?
- b) Qual argumento contrário a seu ponto de vista ele reconhece como verdadeiro?
- c) Após apresentar concordância, de que forma Rodrigo discorda da prática desempenhada pelos zoológicos?
- d) Complete o período a seguir, mantendo coerência com a linha de argumentação de Rodrigo.  
*É verdade que alguns zoológicos contribuem para a preservação de espécies, ...*
- e) Identifique e transcreva no caderno, entre as afirmações a seguir, aquelas que explicam corretamente por que um debatedor deve incorporar à sua fala alguns argumentos contrários ao ponto de vista que defende.
  - I. Para revelar que fez uma reflexão ampla sobre o assunto e conhece os argumentos contrários.
  - II. Para mostrar que é sensível a outros pontos de vista.
  - III. Para evidenciar sua neutralidade em relação ao tema.

- 1a. O ponto de vista de que os zoológicos não deveriam existir.
- 1b. Os zoológicos têm coisas boas a oferecer, como estudos que contribuem para a preservação dos animais.
- 1c. Ele afirma que os zoológicos devem lidar somente com espécies nativas de sua localidade, sem realizar pesquisas sobre animais que vivem em outros habitats.
- 1d. Sugestão: ... mas eles deveriam se limitar ao trabalho com espécies locais.
- 1e. Afirmações I e II.

Em um debate, as opiniões precisam ser sustentadas por argumentos convincentes, capazes de convencer o ouvinte de sua validade, bem como por contra-argumentos consistentes.

A **contra-argumentação** é um procedimento que prevê a introdução de argumentos contrários ao ponto de vista defendido e a desconstrução deles na sequência.

2. Leia este trecho de um artigo que discute o plantio de árvores em áreas urbanas e responda às questões.

### Calçadas arborizadas encantam ainda mais na primavera

*No entanto, é preciso conhecimento e cuidado para evitar o plantio errado e problemas nas vias públicas*

É indiscutível que as árvores deixam as áreas urbanas mais bonitas e mais inspiradoras, principalmente na época de primavera, quando as flores deixam os ambientes ainda mais graciosos. Porém, a plantação de árvores vai além da beleza, trazendo também qualidade de vida, causando melhoria do ar com diminuição da poluição, mais sombreamento e frescor, o que permite uma temperatura mais agradável. As árvores também reduzem o excesso de ruídos das grandes cidades ou regiões próximas a rodovias.

Mesmo assim, ninguém pode sair plantando qualquer espécie nas calçadas. [...]

A paisagista [Daniela Sedo] ressalta que o planejamento ornamental no plantio de árvores exige cuidado e conhecimento técnico para que elas não se tornem impróprias ao local depois de crescidas. Para isso, as espécies devem ser muito bem escolhidas, pois a ausência de um plano antecipado pode acarretar quebra da calçada, danos à rede elétrica e comprometimento de edificações.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA / ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: SEEYOU/SHUTTERSTOCK; BLACK DIGITAL CAT/SHUTTERSTOCK; PANACEA DOLL/SHUTTERSTOCK; VECTORWYS/SHUTTERSTOCK; NADIA GRAPES/SHUTTERSTOCK; GUITAR PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

CALÇADAS arborizadas encantam ainda mais na primavera. **Jornal de Gramado**. Gramado, 5 nov. 2014. Disponível em: [https://www.jornaldegramado.com.br/\\_conteudo/2014/11/vida/decoracao/100267-calçadas-arborizadas-encantam-ainda-mais-na-primavera.html](https://www.jornaldegramado.com.br/_conteudo/2014/11/vida/decoracao/100267-calçadas-arborizadas-encantam-ainda-mais-na-primavera.html). Acesso em: 2 maio 2022.

- a) Qual é a principal finalidade do artigo?  
b) Por que é correto afirmar que o primeiro parágrafo amplia o que foi afirmado no título?

2b. O primeiro parágrafo, além de reafirmar a beleza das árvores, inclui outras de suas importantes funções: redução da poluição, da temperatura e de ruídos.

2a. Esclarecer os leitores quanto à necessidade de contar com especialistas para definir quais são as árvores que podem ser plantadas nas áreas urbanas. **227**

## Orientações didáticas

**Questão 2f** – Aceite também outros termos, como  *todavia, porém*, ou expressões, como  *no entanto*; embora não sugiram a ideia de concessão, também introduzem uma oposição.

**Questão 2h** – Esse tipo de esquema é mais sofisticado do que aquele proposto nos volumes anteriores, já que as ideias expostas são unidas por meio de palavras que expressem conexões. Sugerimos que a correção seja feita com a projeção do gabarito ou com sua anotação na lousa. Valide todas as respostas coerentes e chame a atenção dos estudantes para a maneira como são indicadas as relações entre dados.

**Desafio da linguagem** – Sugerimos uma avaliação em pares: os estudantes podem trocar os cadernos e verificar se o colega cumpriu as etapas previstas e produziu um texto fluente, com uma boa linha de raciocínio. Escolha um ou dois parágrafos para analisar com a turma. Se achar conveniente, peça que reescrevam o parágrafo, iniciando-o com  *embora* ou  *apesar de* para experimentar outra estrutura igualmente produtiva para a refutação.

2d. O primeiro parágrafo introduziu a expectativa de que, em razão dos benefícios trazidos pelas árvores, elas deveriam ser plantadas em toda parte, mas o texto informa que isso não é adequado, já que algumas poderão prejudicar o local ao crescer.

c) Releia o primeiro parágrafo e identifique a expressão usada pelo autor do texto para marcar certeza em relação ao conteúdo que expõe. 2c. “É indiscutível”.

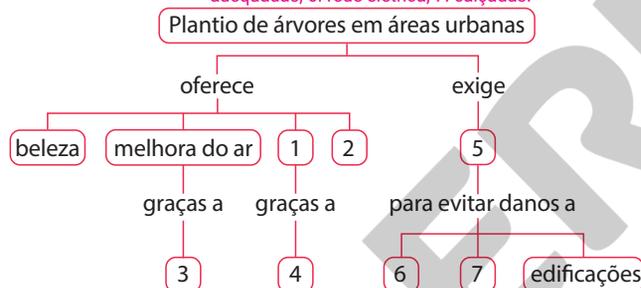
d) Explique por que os parágrafos seguintes iniciam uma nova linha de argumentação, que desconstrói a expectativa construída no primeiro.

e) É correto afirmar que, ao fazer essa desconstrução, o produtor do texto invalida o que já havia dito? Explique sua resposta.

f) Qual expressão foi usada para iniciar a nova linha de argumentação? Cite um termo ou expressão de sentido equivalente.

g) Produza um único período com o resumo das ideias centrais do texto. Inicie com  *embora* ou  *apesar de*.

h) Agora, copie o esquema a seguir no caderno e complete-o com informações do texto, observando o sentido das palavras que unem as informações colocadas nas caixas. Use o caderno na posição horizontal. 2h. 1. temperatura agradável; 2. redução de ruídos; 3. diminuição da poluição; 4. sombreamento; 5. escolha de espécies adequadas; 6. rede elétrica; 7. calçadas.



### Desafio da linguagem

Vamos treinar a elaboração de argumentos e de contra-argumentos? Retome a discussão sobre o trabalho dos zoológicos e elabore um parágrafo sobre o tema “educação ambiental”. Siga as etapas.

1. Defina seu ponto de vista em uma frase.
2. Pense em um argumento que refute esse ponto de vista.
3. Pense, agora, em um argumento que possa rebatê-lo e confirmar seu ponto de vista.
4. Por fim, selecione um ou mais exemplos para reforçar seu ponto de vista e concluir o parágrafo.
5. Organize o parágrafo com a seguinte estrutura:
  - use uma expressão como “não se pode negar”, “é verdade que”, “muitos afirmam que” ou similar para introduzir o argumento contrário à sua posição;
  - acrescente ao período seu ponto de vista, iniciando-o com um conectivo de oposição, como  *mas, porém, contudo* etc.;
  - escreva mais um ou dois períodos para sustentar seu ponto de vista.

2e. Não. A defesa do plantio continua existindo, mas o texto mostra que ele precisa seguir regras para não criar futuros problemas.

2f. A expressão é “mesmo assim” e um equivalente seria  *apesar disso*.

2g. Sugestão: Embora o plantio de árvores seja fundamental para embelezar a cidade, reduzir a poluição e controlar a temperatura, é obrigatório que seja feito de acordo com conhecimentos técnicos que impeçam futuros danos a calçadas, rede elétrica e construções.

### Dica de professor

Os esquemas com palavras de ligação são ferramentas mais interessantes que os esquemas simples (com traços ou flechas apenas), porque, além de organizar os dados, esclarecem as relações entre eles. Experimente usá-los em seus estudos de Ciências e Geografia, por exemplo.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: Muitas pessoas acreditam que os zoológicos são fundamentais para a educação ambiental. No entanto, desconsideram que o modo como trabalham é equivocada. Ao promover  *shows* com animais ou transformá-los em mascotes, não chamam a atenção para os riscos que correm e para a necessidade de ações urgentes a fim de impedir a extinção de espécies. Ao nomear um mico-leão-dourado com um nome bonitinho, por exemplo, as crianças passam a ver o animal como um brinquedo ou um amigo, deixando de entender que têm responsabilidade pela preservação de seu hábitat.

## Textos em CONVERSA

Na **Leitura**, você leu a transcrição de um debate sobre a necessidade ou não de haver zoológicos, com foco na preservação e nos cuidados com os animais. Agora, leia uma reportagem de divulgação científica que aborda a preservação do meio ambiente sob outra perspectiva.

### Peixe-leão invade o meio ambiente brasileiro e coloca espécies nativas em risco

*Animal não tem predadores e pode ter chegado naturalmente por meio do Mar do Caribe; pesca, coleta e proteção ambiental são as principais alternativas para controlar o predador*



Segundo Hudson Tercio Pinheiro, pesquisador do Centro de Biologia Marinha, “as nossas espécies nativas não são adaptadas para evitar esse tipo de predação, elas acabam se tornando presas fáceis” – Foto: Peixe-leão Pixabay

Peixe-leão é o nome popular de um gênero de peixes marinhos e venenosos. A espécie mais famosa é a *Pterois volitans*, originária da região do Indo-Pacífico. O animal foi avistado no Brasil pela primeira vez em 2014. Agora, um novo estudo analisou a captura da espécie e confirma que **o peixe-leão está invadindo o meio ambiente brasileiro**. O problema já é enfrentado na região do Caribe e em países como Estados Unidos e México.

Conhecido por seu formato diferente e suas cores vivas, o *lionfish* se tornou uma espécie ornamental muito comercializada por aquaristas. É provável que um desses exemplares de aquário tenha sido despejado no mar, o que deu início à invasão nos Estados Unidos no final da década de 1980. Outra possibilidade é que o furacão Andrew, que atingiu o Estado da Flórida em 1992, tenha destruído um aquário e acidentalmente os peixes acabaram no mar. Desde então, o animal se espalhou pela região e causa prejuízos ambientais e econômicos.

Hudson Tercio Pinheiro, pesquisador do **Centro de Biologia Marinha** (CEBI-Mar) da USP, comenta que o peixe-leão tem um comportamento predatório

## Textos em conversa

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 5 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 6.

CELP: 1, 2, 3 e 10.

Habilidades: EF69LP29, EF69LP42 e EF89LP30.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão ler uma reportagem de divulgação científica e analisar alguns de seus elementos composicionais, a fim de compreender como levam conhecimento especializado ao leitor leigo. Se você puder contar com a participação do professor de Ciências na condução conjunta desta seção, pode ser interessante.

Sugerimos que as questões sejam discutidas em grupo, com anotação apenas das respostas das atividades 3 e 5, que devem também ser as corrigidas. Durante a discussão, percorra os grupos e, solicitando que alguns estudantes apresentem as respostas das questões, verifique a qualidade da leitura e o engajamento deles nas atividades.

bem específico. Ele fica imóvel em recifes de corais, até que uma presa passe na frente, então ele ataca e por meio de sucção engole o animal.

“As nossas espécies nativas não são adaptadas para evitar esse tipo de predação, elas acabam se tornando presas fáceis”, afirma. Outro problema é que o peixe-leão se reproduz em taxas elevadas e não tem predadores nos ambientes invadidos. Por esses motivos, ele desequilibra a cadeia alimentar.

É provável que esses animais tenham chegado no Brasil vindos naturalmente do Caribe, onde ele também é invasor, através de correntes marítimas. Entretanto, a possibilidade de introdução no mar por aquaristas não foi descartada. Nos últimos meses foram capturados três peixes-leões na costa brasileira: dois na foz do rio Amazonas, no Amapá, e um no arquipélago de Fernando de Noronha. Os registros anteriores foram feitos no Rio de Janeiro.

### Invasão biológica

A bioinvasão é um fenômeno que acontece quando uma espécie se estabelece e se espalha por uma região da qual ela não é nativa. Segundo Ricardo Augusto Dias, professor da [Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia \(FMVZ\)](#) da USP, esse processo pode ocorrer naturalmente, mas é intensificado pela atividade antrópica.

“O que ocorre quando há interferência humana, seja ela intencional ou não, é o aumento das taxas de invasão, além da possibilidade de introdução de indivíduos que não poderiam ser transportados sem o auxílio humano.” Dias comenta que o transporte internacional também pode intensificar a invasão biológica. É o caso, por exemplo, do [coral-sol](#), introduzido no Brasil acidentalmente ao ser carregado por navios e plataformas de petróleo.

[...]

### Manejo

Ao todo, são cerca de 540 espécies invasoras no Brasil, como o javali e a tilápia. Quando um animal invasor se estabelece, é quase impossível **erradicá-lo**. Entretanto, existem algumas estratégias que podem auxiliar no seu controle. Nos países que já enfrentam o peixe-leão, a pesca e a captura são as principais medidas de contenção. Apesar de ter espinhos venenosos, sua carne não tem **toxinas** e é adequada para o consumo humano.

O ideal, entretanto, é impedir a chegada e o estabelecimento de invasores. “A melhor forma de se proteger de qualquer invasão é através da conservação dos ambientes naturais”, afirma Pinheiro. “Se você tem um ambiente mais preservado, você terá maior competição natural e **resiliência**, ou seja, um ambiente capaz de se proteger por si só”, completa. A criação de áreas de proteção e manejo são alternativas para evitar o peixe-leão nos ambientes em que ele ainda não chegou.

**Erradicá-lo:** eliminá-lo.

**Toxinas:** substâncias de origem biológica que provocam danos à saúde.

**Resiliência:** capacidade de se adaptar às mudanças.

### É lógico!

Mesmo sem ter informações sobre o javali e a tilápia, você já pode chegar a algumas conclusões sobre eles com base no fato de, assim como o peixe-leão, serem classificados como espécies invasoras. As classificações partem de padrões.

Para o professor Dias, ainda não existem muitas ações concretas de controle das espécies invasoras no Brasil. Ele ressalta, entretanto, que essa discussão está ganhando espaço. “Isso traz muita esperança, mas trata-se somente de um primeiro passo no manejo da invasão biológica no Brasil. Ainda estamos muito atrasados nesse ponto.”

TAMMARO, Rodrigo. Peixe-leão invade o meio ambiente brasileiro e coloca espécies nativas em risco. **Jornal da USP no Ar**. [S. l.], 23 jul. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/peixe-leao-invade-o-meio-ambiente-brasileiro-e-colo-ca-especies-nativas-em-risco/>. Acesso em: 4 maio 2022.

1. Nessa reportagem, a preservação do meio ambiente é vista sob uma perspectiva diferente da que existe no debate estudado na **Leitura**. Explique a diferença.
2. A reportagem trata do peixe-leão.
  - a) Quais são as hipóteses dos cientistas para a origem do peixe-leão nas águas do Oceano Atlântico?
  - b) Por que a presença do peixe-leão é perigosa para o equilíbrio ambiental?
3. releia este trecho e observe o *hiperlink* para responder às questões a seguir.

Hudson Tercio Pinheiro, pesquisador do **Centro de Biologia Marinha** (CEBIMar) da USP, comenta que o peixe-leão tem um comportamento predatório bem específico. Ele fica imóvel em recifes de corais, até que uma presa passe na frente, então ele ataca e por meio de sucção engole o animal.

1. Neste caso, apresenta-se a importância de, em vez de preservar espécies, desenvolver meios de controlar uma espécie invasora.

2a. Há duas hipóteses: espécimes de aquário terem sido jogados ao mar, onde se reproduziram, ou o furacão Andrew ter destruído um aquário, levando acidentalmente os peixes para o mar.

2b. Porque o peixe-leão se reproduz em taxas elevadas, tem um comportamento que não é conhecido pelas espécies locais e não tem predador nos ambientes invadidos.

Os **hiperlinks** conectam informações complementares ao texto principal, permitindo uma leitura não linear e interativa.



Página de abertura do site do CEBIMar/USP.

- a) Que informações o leitor encontra ao clicar no *hiperlink*?
- b) Qual é a contribuição dessas informações para o leitor?
- c) Observe outro *hiperlink* no trecho a seguir.

3a. Informações sobre o que é o CEBIMar citado na reportagem.

3b. As informações confirmam a credibilidade do especialista citado.

## Orientações didáticas

**Questão 3c** – Comente com os estudantes que o *hiperlink* leva a outro texto do **Jornal da USP**, intitulado “Coral exótico tem se alastrado e causado impactos ambientais na costa brasileira”. Esse tipo de vinculação entre notícias e reportagens é bastante frequente em *sites* jornalísticos, bem como em jornais e revistas *on-line*.

**Questão 7** – Pergunte aos estudantes se eles já haviam observado esse tipo de recurso nas matérias jornalísticas que leem e se já fizeram uso dele. Em caso positivo, pergunte o que acharam da experiência. Espera-se que os estudantes respondam positivamente, pois a possibilidade de ouvir em vez de ler pode aumentar o número de pessoas que tomam conhecimento do fato.

**Investigue** – Pergunte aos estudantes como fariam a busca na internet e verifique se citam palavras-chave ou expressões relacionadas (“espécies invasoras”, “peixe-leão no Brasil”, entre outras). Pergunte também a que tipo de fonte dariam preferência para observar se indicam instituições governamentais de proteção ao meio ambiente, ONGs conceituadas e universidades. Reforce a necessidade de verificar as informações, consultando sempre mais de um material para confrontar os dados encontrados.

Se for possível, peça que acessem este *link*: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/blog/viver-noronha/noticia/2021/08/25/peixe-invasor-em-fernando-de-noronha-entenda-riscos-para-o-meio-ambiente-e-seres-humanos.ghtml>; acesso em 8 jun. 2022. Nele, há exemplos de vários recursos que podem contribuir para tornar a informação mais acessível: vídeos, infográficos e galeria de imagens.

[...] É o caso, por exemplo, do **coral-sol**, introduzido no Brasil acidentalmente ao ser carregado por navios e plataformas de petróleo.”

Que informações o leitor provavelmente obterá clicando nesse *hiperlink*?

- d) Que outros *hiperlinks* você considera que seriam úteis ao leitor dessa reportagem?
4. Releia o trecho com o intertítulo “Manejo”. **4a. As áreas de proteção e manejo favorecem a preservação dos ambientes, tornando-os mais resilientes.**
- a) Segundo o pesquisador Hudson Pinheiro, de que forma a criação de áreas de proteção e manejo poderia contribuir para evitar a invasão de espécies invasoras?
- b) Além de Hudson Pinheiro, qual outro especialista foi ouvido pela reportagem? Ele é igualmente qualificado para tratar do tema?
5. Embora aborde um tema ligado às ciências, a reportagem não se destina a cientistas. Como a linguagem confirma essa ideia?
6. Releia este trecho da reportagem.

A bioinvasão é um fenômeno que [...] pode ocorrer naturalmente, mas é intensificado pela atividade antrópica.

“O que ocorre quando há interferência humana, seja ela intencional ou não, é o aumento das taxas de invasão, além da possibilidade de introdução de indivíduos que não poderiam ser transportados sem o auxílio humano.” Dias comenta que o transporte internacional também pode intensificar a invasão biológica. É o caso, por exemplo, do **coral-sol**, introduzido no Brasil acidentalmente ao ser carregado por navios e plataformas de petróleo.

- a) O leitor que desconhece o significado do termo *antrópica* consegue compreendê-lo a partir dos dados do parágrafo seguinte. Que expressão corresponde à “atividade antrópica”?
- b) Que recurso foi usado para ajudar o leitor a compreender como ocorre a atividade antrópica?
- c) A reportagem continha fotografias, uma delas reproduzida neste livro. Por que fotografias como essas são um recurso didático nesse contexto?
7. Observe a imagem que consta na página da reportagem.



Reprodução da imagem que dá acesso ao recurso de áudio da reportagem.

Na sua opinião, o acesso ao texto lido contribui para a disseminação do conteúdo da reportagem?

**7. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.**

**3c. Provavelmente, serão oferecidas mais informações sobre o animal ou sobre as condições em que se deu a invasão do coral-sol.**

**3d. Resposta pessoal. Espere-se que os estudantes indiquem palavras ou expressões que possam ser ampliadas de modo a informar melhor o leitor. Sugestão: “furacão Andrew”, “espécies invasoras”, “tilápia” e “javali”.**

### Sabia?

Para a ecologia, o termo *manejo* se refere à aplicação de medidas para o uso dos recursos ambientais, de maneira a não esgotá-los.

**4b. Ricardo Augusto Dias, que é professor da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP; portanto, igualmente capacitado para tratar de temas que envolvem espécies animais.**

**5. Não são usados termos científicos.**

**6a. A expressão “interferência humana”.**

**6b. Foi apresentado um exemplo, o do coral-sol, que evidencia como ela ocorre.**

**6c. A fotografia contribui para que o leitor conheça o aspecto do peixe-leão e, eventualmente, o associe a seu conhecimento prévio.**

### Investigue

Procure, na internet, outros textos de divulgação científica que tenham tratado da invasão do peixe-leão e identifique recursos usados por seus autores para aproximar o conteúdo científico, especializado, do público leigo.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### Coordenação e subordinação

Ao ler a transcrição dos debates, você provavelmente reparou que os debatedores expressam seu pensamento usando períodos com diferentes estruturas: alguns são mais longos, formados por várias orações, outros mais curtos, configurando períodos simples. O mesmo ocorre nos textos em geral. Nesta seção, retomaremos o estudo do período para observar como as orações se articulam.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia um trecho da transcrição do debate “Zoológicos são importantes para as espécies ou não deveriam existir?” e responda ao que se pede.

**Mara:** Você já ouviu falar do mico-leão-dourado...

**Rodrigo:** ...Sim, graças aos zoológicos, ele...

**Mara:** ... ele foi salvo por conta disso. Por investimento ou por investimento não só de recursos humanos, de recursos financeiros de instituições internacionais também, que não trabalham com a espécie deles porque é uma espécie exótica. A gente tem é... vários outros exemplos em que a gente pode trabalhar com espécie exótica, desde que ela tenha uma finalidade. Além do mico-leão-dourado, a gente tem por exemplo no Zoológico de São Paulo o programa da arara-azul-de-lear, já ouviu falar?

1. Segundo o texto, o mico-leão-dourado foi salvo pela associação de dois fatores. Quais são eles?
2. A oferta de recursos internacionais para o trabalho com o mico-leão-dourado no zoológico brasileiro deve-se a uma característica das instituições internacionais. Qual?
3. Para a bióloga, o trabalho de preservação de espécies exóticas não é um equívoco. Transcreva o trecho em que ela apresenta a condição que o legitima.

Você acha difícil ler transcrições de textos falados? Em geral, quando ouvimos a pessoa falando não temos dificuldade para compreender o sentido expresso, mas, quando lemos uma transcrição, nem sempre a entendemos rapidamente. Isso ocorre porque, na fala, além dos elementos verbais, existem recursos não verbais, como a entonação, que contribuem para a organização das palavras e, conseqüentemente, para a construção do sentido. Esses recursos não são registrados nas transcrições.

Leia uma reformulação da fala da bióloga, adaptada para uma situação de comunicação escrita formal.

*O mico-leão-dourado foi salvo não só pelo investimento de recursos humanos, mas também de recursos financeiros de instituições internacionais, que não trabalham com a espécie porque é exótica. Há vários outros exemplos de casos em que podemos trabalhar com espécie exótica, desde que isso tenha uma finalidade. Além do mico-leão-dourado, temos, no Zoológico de São Paulo, por exemplo, o programa da arara-azul-de-lear.*

1. Investimentos de recursos humanos e de recursos financeiros de instituições internacionais.

2. Elas não trabalham com esse animal por ser uma espécie exótica.

3. “Desde que ela tenha uma finalidade”.

233

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2, 3, 5 e 7.

Habilidades: EF08LP11, EF08LP12 e EF08LP13.

### Tópicos trabalhados na parte de linguagem deste capítulo

- Coordenação e subordinação – conceito.
- Conjunção.
- Pronome relativo.
- Orações coordenadas.

### Orientações didáticas

Acompanhando a proposta da BNCC de distribuição de habilidades ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, exploramos com os estudantes, no Volume do 7º ano, as relações semânticas estabelecidas por conjunções coordenativas, especialmente os valores de adição e oposição. No Volume do 8º ano, estudamos os mecanismos de coordenação e subordinação, o papel dos pronomes relativos na relação entre as partes do texto (Capítulo 6) e as conjunções de uso mais frequente. A apresentação dos termos tradicionalmente usados para identificar as relações de sentido estabelecidas pelas conjunções cumpre o objetivo de facilitar a comunicação sobre o fenômeno linguístico, não sendo objetivo das atividades propostas a classificação. No Volume do 9º ano, serão estudadas as orações subordinadas adverbiais, ocasião em que a lista de valores semânticos expressos por conjunções subordinativas será apresentada integralmente, com o objetivo de consolidar a abordagem construída progressivamente ao longo dos anos.

## Orientações didáticas

**Valores expressos pelas conjunções** – Especialistas têm preferido incluir entre os advérbios e as palavras denotativas algumas palavras tradicionalmente chamadas de conjunções explicativas (*pois, porquanto* etc.), conjunções conclusivas (*logo, portanto, assim, então* etc.) e parte das conjunções adversativas (*contudo, entretanto e todavia*). O argumento que justifica esse ponto de vista é a possibilidade de essas palavras se deslocarem no período (exemplos: *Estamos no verão, contudo faz frio.; Estamos no verão; faz, contudo, frio.*) e de aparecerem junto de outras conjunções (por exemplo: *Economizou bastante e, portanto, poderá comprar a passagem.*).

### Biblioteca do professor

VILELA, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Almedina, 2001.

Saiba mais sobre os valores expressos pelas conjunções lendo essa gramática de Vilela e Koch.

Nessa reformulação, algumas relações de sentido ficaram mais claras, graças, entre outros fatores, à reorganização sintática das palavras nos períodos. Essa reorganização conta com dois importantes mecanismos, a coordenação e a subordinação.

### Relações de coordenação e de subordinação

Releia o seguinte período, prestando atenção à oração em destaque.

*O mico-leão-dourado foi salvo não só pelo investimento de recursos humanos, mas também de recursos financeiros de instituições internacionais, **que não trabalham com a espécie** porque é exótica.*

Como você estudou no capítulo anterior, a caracterização de um termo pode ser feita por meio de uma oração com valor adjetivo, introduzida por um **pronome relativo**. Note que essa oração não apresenta independência sintática, ou seja, ela está subordinada à oração anterior, em que está o termo a que se refere. Essa relação de dependência é chamada de **subordinação**.

Veja mais um exemplo de oração subordinada.

*Há vários outros exemplos de casos em que podemos trabalhar com espécie exótica, **desde que isso tenha uma finalidade**.*

A oração em destaque é introduzida por uma **conjunção** e apresenta uma condição para o que foi exposto na oração anterior: ela tem sentido equivalente a “se isso tiver uma finalidade”. Também aqui vemos uma relação de subordinação.

Veja, agora, uma relação diferente entre orações.

*O Zoológico de São Paulo investiu na conservação do mico-leão-dourado **e** agora dedica-se à arara-azul-de-lear.*

Nesse período, existem duas orações com declarações sobre a atuação do zoológico, articuladas por uma **conjunção** que expressa a ideia de adição. Não há dependência de uma oração em relação à outra; as duas orações têm o mesmo papel no período. Esse tipo de relação é chamado de **coordenação**.

A relação entre orações sintaticamente independentes em um período é chamada **coordenação**, e a relação que se estabelece quando há dependência sintática entre as orações é chamada **subordinação**.

### Valores expressos pelas conjunções

Releia, agora, este outro trecho do debate, também adaptado para a modalidade escrita.

*Eu não acho **que** está tudo errado no zoológico. Eu acho **que** tem coisas muito boas **e** devemos preservá-las. O Zoológico de São Paulo, por exemplo, faz um lindo trabalho com o mico-leão-dourado, **portanto** deveria focar nele.*

••• 234

A **conjunção** é a palavra responsável por conectar termos ou orações. Quando formada por mais de uma palavra, é chamada de **locução conjuntiva**. As conjunções podem ser coordenativas ou subordinativas.



## Orientações didáticas

**Questão 2c** – Verifique se os estudantes reconhecem a relação de intertextualidade. Talvez alguns, por meio de leituras ou de filmes, reconheçam a esfinge da mitologia grega, que lançava a quem passava por ela, em Tebas, um enigma: “Que criatura pela manhã tem quatro pés, ao meio-dia tem dois e à tarde tem três?”. Quem não o respondia corretamente era devorado. Édipo foi o primeiro a responder que era o ser humano, que engatinha quando bebê, anda com duas pernas quando adulto e usa bengala quando idoso.

**A língua nas ruas** – Atribua um gênero textual a cada grupo, indicando quantos textos devem ser analisados. Você pode levar os exemplos ou solicitá-los com antecedência. Peça aos grupos para contar as ocorrências de conjunções adversativas e, considerando os resultados da turma, chegar a uma conclusão sobre o uso das adversativas em situações mais formais ou menos formais. Ajude-os a perceber que, em gêneros mais formais, como editoriais, emprega-se um vocabulário mais variado; portanto, outras conjunções adversativas tendem a aparecer.

2. Observe a capa de uma revista e o texto usado para a chamada da principal reportagem da edição.



Superinteressante, dez. 2016, edição 369.

2a. O período afirma que os gatos passaram a viver junto aos seres humanos, mas não foram completamente domesticados, isto é, mantiveram algumas características selvagens.

2b. O período é composto de uma oração coordenada assindética e uma oração coordenada sindética adversativa. As ideias transmitidas nas duas orações são contrastantes, já que a primeira informa a proximidade dos gatos aos seres humanos, e a segunda, a manutenção de seu caráter selvagem, o que justifica o uso da conjunção *mas*.

2c. O suposto produtor é o gato, tratado no texto como uma figura misteriosa que encanta ou amedronta as pessoas.

Ele saiu do mato para virar divindade no Egito, acabou perseguido pela Igreja e hoje reina nas nossas casas. Entenda como o gato ajudou a moldar a história da humanidade e tornou-se o pet mais popular do mundo.



Superinteressante, dez. 2016, edição 369.

Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles. Saiba como o *Felis catus* veio do Egito Antigo para se tornar o pet mais popular do mundo, sem nunca ter abandonado seu lado selvagem.

- a) Explique a ideia expressa em “Eles saíram do mato, mas o mato nunca saiu deles”.
- b) Classifique as orações coordenadas desse período e explique a escolha da conjunção *mas* para conectá-las.
- c) Quem é o suposto produtor do enunciado “Decifra-me ou devoro-te”? Por que essa fala foi associada a ele?
- d) Explique o valor semântico da conjunção *ou* no contexto desse enunciado. **2d. A conjunção *ou* expressa a ideia de exclusão – ou vai acontecer a primeira ação ou a segunda.**
- e) Que relação semântica é estabelecida pela conjunção *e* entre as orações do período “Ele saiu do mato para virar divindade no Egito, acabou perseguido pela Igreja e hoje reina nas nossas casas”? **2e. Relação de adição.**

236

### A língua nas ruas

A palavra *mas* é a conjunção adversativa mais usada nas conversações. Será que o mesmo acontece em outras produções textuais? Forme um grupo com mais quatro colegas e observem exemplares de um gênero textual para chegar a uma conclusão.

A língua nas ruas. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

- f) É preciso repetir a conjunção *e* antes da segunda oração para que esse sentido fique claro? Explique sua resposta.
- g) Identifique as orações presentes no segmento: "Entenda como o gato ajudou a moldar a história da humanidade". A relação entre as orações é estabelecida por coordenação ou subordinação? Justifique.

As **orações coordenadas sindéticas** são classificadas de acordo com a relação semântica (de sentido) estabelecida pelas conjunções coordenativas que as introduzem.

- **Aditiva:** expressa a ideia de soma.  
*O zoo **não só** contou com recursos humanos **como também** recebeu investimento estrangeiro.*
- **Alternativa:** expressa a noção de alternância ou exclusão.  
*Garantam boas condições aos animais **ou** libertem-nos na natureza.*
- **Adversativa:** expressa a ideia de oposição.  
*O zoológico **não é** ideal, **porém** é a ferramenta de conservação disponível.*
- **Conclusiva:** expressa uma consequência lógica do que foi declarado antes.  
*A instituição devolve os animais à natureza, **logo** sua atuação é bem-vinda.*
- **Explicativa:** expressa a justificativa de uma declaração anterior, geralmente uma ordem, pedido ou opinião.  
*Fechem os zoológicos, **porque** os animais merecem viver soltos.*

2f. Não. A conjunção *e* empregada no final da sequência marca, nesse contexto, a soma das informações de todas as orações.

2g. A relação é estabelecida por subordinação, já que "como o gato ajudou a moldar a história da humanidade" funciona como objeto direto do verbo *entender* (entender o quê?).

3. Analise a charge produzida pelo cartunista fluminense Arionauro da Silva Santos, mais conhecido por seu primeiro nome.



ARIONAURO. **Desmatamento.** 2014. 1 charge. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/album/2014/02/06/charges-sobre-calor-no-brasil.htm?foto=14>. Acesso em: 27 jul. 2022.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Faça a correção em pares, orientando os estudantes a avaliar as informações e o uso da linguagem: equívocos na ortografia, concordância e segmentação de períodos, por exemplo. Depois, peça a alguns estudantes que leiam seus textos em voz alta. Destaque e comente o uso das conjunções e de recursos para retomada de informações. Se os exemplos não permitirem essa abordagem, use o parágrafo sugerido, em que destacamos tais recursos.

**Questão 4** – Essa atividade dá continuidade ao estudo do gênero **debate**. Sugerimos que, antes da atividade, sejam explorados alguns elementos relativos aos turnos conversacionais. Mostre o trecho do vídeo aos estudantes e peça que observem a disputa de turnos. Ajude-os a notar que a altura da voz, a ênfase e a segurança quanto à continuidade do raciocínio são fatores que contribuem para a manutenção do turno, apesar das tentativas de assalto. Explique também que o debate pode ser mais claro para o ouvinte se os turnos forem respeitados.

3a. O tema é o desmatamento, e o produtor assume uma visão crítica em relação aos responsáveis por ele.

3b. A crítica é construída com base no comportamento incoerente do personagem, que exige sombra de uma planta que ainda está crescendo, embora tenha cortado tantas outras adultas.

- Qual é o tema da charge e o posicionamento de seu produtor?
- A crítica da charge decorre da ingenuidade do personagem, da incoerência de seu comportamento ou da ação que praticou? Justifique sua resposta.
- As orações do período estão relacionadas por coordenação ou subordinação?
- Que relação semântica há entre as duas orações? Cite uma conjunção que poderia explicitá-la. **3d. Há uma relação semântica de explicação, que poderia ser explicitada por pois, porque, que.**
- A ausência de uma conjunção prejudicou a clareza da ideia expressa? Por quê? **3e. Não. O contexto é suficiente para indicar que a necessidade de sombra é a explicação ou justificativa da ordem dada anteriormente.**

3c. Por coordenação.

**Desafio da linguagem.** Sugestão: A charge de Arionauro critica o desmatamento e sugere que teremos de enfrentar as consequências dessa ação imediatista. Para isso, o cartunista desenhou um homem responsável pelo corte de inúmeras árvores. De modo contrastante, sua fala exige que uma planta jovem cresça logo para lhe fornecer sombra, um dos benefícios que eliminou ao promover o desmatamento. Portanto, a charge mostra um comportamento incoerente, com o objetivo de levar o leitor a refletir acerca das ações dos seres humanos sobre o meio ambiente.

### Desafio da linguagem

Pratique a escrita redigindo um parágrafo de análise da charge. Siga o roteiro:

- No primeiro período, exponha a crítica feita pelo chargista.
- No segundo, descreva os elementos visuais usados para construir a crítica. Inicie com uma conjunção ou locução conjuntiva subordinativa que expresse finalidade, como *para* ou *a fim de que*.
- No terceiro período, associe a fala do personagem à imagem. Inicie-o com a expressão *de modo contrastante* ou similar.
- No quarto período, conclua o comentário analisando o comportamento mostrado e o relacionando ao objetivo da charge. Inicie a conclusão usando uma conjunção coordenativa adequada.
- Releia seu texto para verificar a segmentação dos períodos e aprimorar a linguagem: evite a repetição de palavras; explicita, por meio das conjunções, as relações de sentido etc.

- Acompanhe o trecho da transcrição de um debate em que estudantes falam sobre diferenças e tolerância. As chaves foram usadas para indicar trechos com vozes sobrepostas.



**Falante 1:** Todo mundo é diferente... lógico. Eu tenho uma coisa em comum com ele, mas é diferente de mim. Ele pensa diferente, eu penso diferente. Então, tem que respeitar. Eu tenho que respeitar a opinião dele e ele tem que respeitar a minha.

**Falante 2:** É difícil ser diferente?

**Falante 1:** A diferença eu acho que...

**Falante 3:** Nós criamos isso, né?...

**Falante 4:** E porque você acaba...

**Falante 3:** ... Não tinha isso há alguns anos...

FOTOMONTAGEM: MARCEL LEBROZ/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: CREATISTA/SHUTTERSTOCK; AFRICA STUDIO/SHUTTERSTOCK; SANTIPAN/SHUTTERSTOCK

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

4a. É preciso respeitar a forma de pensar do outro (falante 1); a consideração de que somos diferentes é uma criação atual (falante 3); é necessário estar atento para manter sua própria personalidade diante das pressões do grupo (falante 4).

**Falante 4:** ... fica procurando onde eu me encaixo, onde eu vou. Então, você fica meio perdido. Aí você para pra pensar: será que ninguém gosta de mim? Será que sou uma pessoa de outro planeta, de outro mundo? Eu, por exemplo, eu sou a *nerd* da sala. Então, é difícil quando a pessoa está com você porque ela gosta...

**Falante 1:** { Ou por interesse...

**Falante 4:** { ... Ou por interesse...

**Falante 1:** { Ou por interesse.

**Falante 4:** { Então é difícil conciliar os dois. Então você tem de estar sempre esperto para saber o que você é e quem você quer ser; não copiar, mas ser o que você quer ser.

EM DEBATE, estudantes falam sobre *bullying*, diferenças e tolerância. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo, 2012. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pazvo7LPiTc&t=37s>. Acesso em: 5 maio 2022.

- Apresente, de forma resumida, as três opiniões expressas nesse fragmento do debate.
- Qual é a função dos períodos que seguem a declaração “Todo mundo é diferente”, no primeiro turno conversacional: apresentar uma contraposição a ela, uma explicação dela ou uma condição para que ela se realize?
- A falante 1 empregou as conjunções *mas*, *então* e *e* na primeira fala. O emprego está adequado nas três ocorrências? Analise cada uma delas.
- Em uma situação mais monitorada, a falante 1 poderia ter optado por construir o último período de outra forma, também usando a coordenação aditiva. Proponha outra construção.
- A falante 4 repete a mesma estratégia para relacionar grande parte dos períodos que formam sua fala. Que palavra ela repete? Esse uso é adequado tanto do ponto de vista do sentido quanto do estilo?
- Observe a primeira sequência marcada com a chave. O que aconteceu com os turnos de fala? Como a situação se resolveu?
- Observe a segunda e a terceira sequências marcadas por chaves, nas quais ocorre uma sobreposição de turnos. Como a falante 1 procura conquistar o turno?

4b. Apresentar uma explicação.

4c. Sim, a falante empregou *mas* para contrapor duas ideias (a existência de algumas semelhanças e a persistência da diferença), a conjunção *então* para indicar a conclusão do que havia declarado no período anterior (a existência de diferenças obriga ao respeito pelas várias opiniões) e a conjunção *e* para indicar a soma de duas ideias (tanto um quanto outro têm a obrigação de manter o respeito).

4d. Sugestão: Tanto eu tenho de respeitar a opinião dele como ele também tem de respeitar a minha.

4e. A falante repete a palavra *então*, que tem valor conclusivo. Do ponto de vista do sentido, não há equívoco nesse uso, uma vez que a linha de raciocínio usada por ela prevê conclusões a partir de declarações anteriores. No entanto, do ponto de vista estilístico, esse uso resulta em texto repetitivo.

4f. Houve a sobreposição de turnos, que se resolveu com a conquista do turno pela falante 4, que conseguiu expor seu raciocínio até o final.

4g. A falante 1 completa o raciocínio da falante 4 e, quando interrompida por esta, repete a fala, reforçando-a.

### Dica de professor

O **estilo** é o modo pessoal de expressão, tanto no falar quanto em outras atividades. No caso da expressão verbal, um vocabulário amplo nos dá a possibilidade de evitar repetições e de garantir um estilo menos monótono. Ainda assim, na fala, é comum a presença da repetição de palavras ou de ideias.

## Orientações didáticas

**Questão 4a** – Sugerimos que você anote na lousa as três opiniões resumidas. Cada estudante deve escolher uma delas e preparar um breve comentário oral. Oriente-os a usar formulações como “discordo totalmente”, “em meu ponto de vista” etc. Em seguida, forme duplas de estudantes para que um apresente ao outro seu ponto de vista. Escolha algumas duplas para uma apresentação para a turma e aproveite para comentar aspectos relativos à exposição oral: altura da voz, adequação do ritmo e das ênfases, gesticulação coerente com o conteúdo da fala etc.

**Questões 4d e 4e** – Aproveite as respostas dos itens d e e para retomar a ideia de adequação: embora estejam participando de um debate público, com futura divulgação pela mídia, os falantes não estão no papel de especialistas, já que tratam de situações que os envolvem. Essa situação de média formalidade justifica um uso cuidadoso da língua, mas não se cobra um monitoramento pleno.

## Orientações didáticas

**Conjunções subordinativas** – Ajude os estudantes a perceber que, na relação concessiva, apresenta-se uma informação que poderia ter anulado ou alterado aquilo que é dito na oração principal, mas não o fez. Na frase de exemplo, estar abrigado poderia ter impedido o frio, mas isso não ocorreu.

Como antecipamos, neste volume, trataremos das conjunções e das relações de sentido mais comuns. No Volume do 9º ano, completaremos o estudo ao tratar das orações que exprimem circunstâncias (orações adverbiais).

### 5. Leia esta tirinha do desenhista goiano Henrique Dantas Conrado.



CONRADO, Henrique Dantas. **Mente Vazia**. 2017. 1 tirinha.

- O humor dessa tirinha é produzido pelo contraste entre a forma como é feita a explicação e sua intenção real. Explique essa ideia.
- Reelabore, de duas maneiras, as ideias expressas no período que acompanha a segunda figura.
  - Para estabelecer uma relação de oposição, inicie a primeira reelaboração com *mesmo que*.
  - Para construir uma relação de condição, inicie a segunda com *se*.
- Que relação de sentido há entre o segundo e o terceiro períodos? Que palavra o evidencia?
- A conjunção *se* tem, no último enunciado, um valor condicional. Relacione esse valor à regra que está sendo formulada.

As **conjunções subordinativas** podem estabelecer diferentes relações de sentido. Veja algumas delas.

- **Causa:** *porque, pois, já que, como* (esta última em orações que antecedem a principal) etc.  
**Como** gosta de ler, *minha irmã fez a carteirinha da biblioteca pública.*  
*O rio transbordou **porque** choveu muito nos últimos dias.*
- **Concessão:** *ainda que, embora, mesmo que, apesar de que* etc.  
**Embora** estivéssemos abrigados, *continuávamos sentindo frio.*
- **Condição:** *se, caso, desde que, a menos que, contanto que* etc.  
**Caso** o voo atrasasse, *teríamos de avisar a empresa.*
- **Consequência:** *tão... que, tanto... que, que, de modo que* etc.  
*O rio estava tão sujo **que** os peixes morreram.*
- **Finalidade:** *para que, a fim de que* etc.  
*Encostou o carro **para que** a ambulância pudesse passar.*

5a. A tirinha associa a construção de uma espécie de lei ou regra universal a um fato corriqueiro – deixar as roupas espalhadas pela casa –, funcionando, na verdade, como desculpa para deixar a casa desorganizada.

5b. I. Mesmo que você jogue a roupa em qualquer lugar, ela vai ser atraída por outras roupas sujas e vai fazer um montinho com elas; II. Se você jogar a roupa em qualquer lugar, ela vai ser atraída por outras roupas sujas e vai fazer um montinho com elas.

5c. Há relação de conclusão, evidenciada por *logo*.

5d. A regra cria uma dependência entre a semana de sucesso e uma condição, a qual é introduzida pela conjunção *se*.

6. Veja a imagem e leia o texto-legenda publicados em uma revista.



Ruína de um monumento assírio em Nimrud, no Iraque, destruído pelo Estado Islâmico no começo de 2015. A região não está mais sob o domínio dos terroristas, mas saqueadores estão aproveitando para roubar os pedaços do sítio arqueológico de 3 mil anos – um dos mais importantes do Oriente Médio, e que foi escavado pelo marido da escritora Agatha Christie – para vendê-los no mercado ilegal.

Superinteressante, fev. 2017, edição 371.

- a) Qual é a importância de um sítio arqueológico?
- b) O que se vê no pedaço de sítio arqueológico em destaque na foto? Que aspecto da cultura do povo que ele retrata está em evidência?
- c) Que relação de sentido é expressa pela conjunção *mas*, usada no segundo período?
- d) Reelabore o segundo período iniciando-o pela conjunção *embora*. Faça as alterações necessárias.
- e) Compare a redação original do segundo período com a reelaboração. Qual delas enfatiza o fato de que, mesmo sem os terroristas dominando a região, o sítio arqueológico não está protegido?
- f) Embora tanto travessões quanto vírgulas possam isolar orações, nesse texto os travessões são mais eficientes, pois evitam que haja ambiguidade. Que sentido indesejado seria produzido se, em lugar do travessão, houvesse uma vírgula após *Agatha Christie*?

6f. O uso da vírgula no lugar do segundo travessão poderia levar o leitor a entender que o marido da escritora Agatha Christie, e não os saqueadores, vendia os pedaços do sítio arqueológico.

6a. Os sítios arqueológicos guardam resquícios de objetos que registram o passado de uma região, especialmente sua cultura.

6b. Pode-se observar a parte inferior de um braço que parece de uma mulher, segurando algo que lembra um pedaço de tecido. É possível saber, por exemplo, que as pessoas costumavam se enfeitar, o que é indicado pela pulseira que está no pulso representado.

6c. Relação de oposição (adversativa).

6d. Sugestão: Embora a região não esteja mais sob o domínio dos terroristas, saqueadores estão aproveitando para roubar os pedaços do sítio arqueológico de 3 mil anos [...].

6e. A que usa a conjunção concessiva.

## Preparando o terreno

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 3, 6 e 7.

Habilidade: EF89LP12.

### Orientações didáticas

O objetivo da atividade, nesta seção e na próxima, é que os estudantes se concentrem na apropriação da prática do debate. O desenvolvimento da habilidade referente aos debates (EF89LP12) pressupõe transferir para os estudantes a organização do debate; eles não vão apenas desempenhar papéis previamente definidos, mas também tomar decisões quanto à sua organização. Para isso, é importante que entendam que o debate, como interação oral organizada, pressupõe regras, inclusive para evitar a sobreposição de vozes e a quebra dos turnos, o que pode ocasionar ruídos na compreensão.

Quanto ao tema, estamos propondo aos estudantes uma questão bastante contemporânea: refletir sobre o rastro que deixa na internet. Não há dúvida de que a imagem que constrói de si – pelas fotos que escolhe postar, pela maneira como interage etc. – o acompanhará no futuro e é preciso que eles ganhem consciência disso.

**Etapa 1** – É desejável que a conversa e as decisões sejam tomadas coletivamente. Observe se as decisões estão sendo monopolizadas por alguns estudantes e interfira convidando outros a opinar.

Para que o debate se viabilize, é preciso que você interfira caso note que uma decisão prejudicará o andamento da atividade. Permita aos estudantes que façam um primeiro esboço da organização e, com perguntas, problematize algumas soluções. É importante que o formato escolhido permita a participação do maior número de estudantes possível nas várias etapas.

**Item 1** – Para que os estudantes tomem essa decisão, indique, previamente, o tempo disponível para a atividade, considerando seu planejamento e a necessidade de garantir a participação de todos. Verifique se é preciso definir outros temas para mais rodadas de debate.

## Preparando o TERRENO

### Debate regrado

O debate sobre os zoológicos, que você conheceu em **Leitura**, envolveu interações entre dois debatedores. Um procurava convencer o outro quanto à validade de seus argumentos. Esse modelo não previa algumas condições que são típicas de outros tipos de debate.

Nos **debates regrados**, por exemplo, os debatedores seguem combinados prévios quanto à ordem das falas e sua duração. Um moderador atua para conduzir os debatedores, evitando que descumpram os combinados ou se afastem do tema. Além disso, ele assume um importante papel na proposição de ideias a serem debatidas, garantindo que o debate progrida.

Você e seus colegas vão, agora, preparar a realização de um debate regrado. O tema será: “A internet e a privacidade: o adolescente deve se preocupar com a imagem que ficará gravada no universo virtual?”.

### Etapa 1 Definindo o formato do debate

Antes de iniciar a discussão, leiam atentamente as orientações que estão na seção **Nosso debate regrado na prática**. Elas poderão ser adaptadas às escolhas que farão, mas dão algumas dicas sobre aspectos que precisam ser considerados. Depois, iniciem o planejamento.

- 1 Haverá um debate ou vários? Se houver mais de um, haverá diferença na proposta de cada um deles?  
Essa decisão deve considerar o número de estudantes da turma, o tempo disponível para a atividade e o formato do debate.
- 2 Como será organizado o debate? Haverá um grupo respondendo “sim” e outro “não”, ou as posições serão livres? Os estudantes serão agrupados independentemente de sua posição pessoal?
- 3 Como serão distribuídos os papéis?  
Essa decisão deve levar em conta que, além dos debatedores, pode haver mediadores, avaliadores e público, que pode ter direito a perguntas que motivem blocos do debate. Deve considerar, ainda, se serão vários debatedores ou alguns representantes preparados pelo grupo.
- 4 As regras que aparecem em “Participando do debate regrado”, na próxima seção, serão mantidas ou vocês preferem alterá-las?
- 5 Vocês conhecem o sistema de debates com pergunta – resposta – réplica – tréplica? Acham que seria um bom modelo?
- 6 Que outras perguntas devem ser formuladas e respondidas para uma boa organização do debate?

242

### É lógico!

Para resolver o problema – organizar um debate –, a turma está tomando uma série de decisões. O problema foi dividido em partes menores, o que facilita a resolução.

**Item 3** – Comente que os avaliadores devem acompanhar o debate em silêncio, tomando nota de aspectos que vão justificar a indicação do grupo que se saiu melhor na atividade. Mencione também que alguns debates contam com a participação do público, que faz perguntas aos debatedores, levando-os a se posicionar quanto a aspectos específicos. Nos debates políticos em períodos que antecedem a eleição, é comum que jornalistas cumpram essa função. Se a turma optar por esse tipo de participação, sugira que formem grupos para definir a pergunta a ser apresentada por seus representantes.

**Item 5** – É provável que os estudantes conheçam essa estrutura, muito comum em debates de televisão, e que desejem experimentá-la.

## Etapa 2 Preparando-se para o debate

Já considerando a organização para o debate, formem grupos menores e conversem sobre o tema para antecipar aspectos que serão abordados na discussão, como privacidade, construção de imagem pública, autoexposição etc.

Pesquise informações em fontes confiáveis para construir argumentos sólidos e convincentes: dados estatísticos sobre o uso da internet e das redes sociais por adolescentes, depoimentos de especialistas (psicólogos, por exemplo) sobre os efeitos da exposição pessoal indevida nas redes sociais, explicações sobre aspectos legais envolvendo manifestações de opinião/discurso de ódio em ambiente digital etc.

Selecione informações pertinentes para a construção dos argumentos e de refutações. No modelo a seguir, apresentamos uma estratégia que pode ajudá-los a se preparar.

### Dica de professor

Procurem informações sobre o “direito ao esquecimento”, que pode interessar à discussão.

### A VIDA PESSOAL DEVE SER EXPOSTA NAS REDES SOCIAIS?

SIM

É comum expor imagens pessoais na internet.

A maioria dos internautas só quer curtir as postagens.

etc.

NÃO

Existem pessoas mal-intencionadas que usam as redes sociais para obter informações pessoais dos internautas.

Algumas imagens são usadas fora de seu contexto original e expõem a pessoa.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOM/ARQUIVO DA EDITORA  
FOTOS: JURGEN FAELCHE/SHUTTERSTOCK; WILLIAM FERUGINI/SHUTTERSTOCK; MONKEY BUSINESS  
IMAGES/SHUTTERSTOCK; ANTONIO GUILLEM/SHUTTERSTOCK; TONGADO/SHUTTERSTOCK; ONEINCHUNGH/  
SHUTTERSTOCK; PROSTOCK; STUDIO/SHUTTERSTOCK; DIMARTIS/SHUTTERSTOCK; KRKENIMAGES.COM/  
SHUTTERSTOCK; PROSTOCK; STUDIO/SHUTTERSTOCK; INING-JUNNI/SHUTTERSTOCK

## Nosso debate regrado na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 4, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3 e 4.

CELP: 1, 3, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF89LP12, EF89LP14, EF89LP15, EF89LP16 e EF89LP27.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão efetivar o planejamento realizado na seção **Preparando o terreno**. Há dois desafios, portanto: o debate em si e a identificação de falhas e a rápida adaptação das regras planejadas, se for o caso. Procure deixar que a atividade seja conduzida por eles, mas intervenha se notar que equívocos a tornam menos produtiva.

Se possível, filme o debate para que possa, posteriormente, exibir partes dele para ressaltar aspectos positivos e indicar pontos que podem ser aprimorados.

Se houver mais de uma turma, após a realização de todos os debates, converse com os estudantes sobre as diversas formas de debate que foram colocadas em prática nas várias classes, comentando seus diferentes resultados.

## Nosso debate regrado NA PRÁTICA

Dando continuidade ao estudo do gênero textual abordado no capítulo, você e seus colegas vão colocar em prática o planejamento feito na seção anterior. Relembrem o tema:

### A internet e a privacidade: o adolescente deve se preocupar com a imagem que ficará gravada no universo virtual?

A seguir, como sempre ocorre nesta seção, vocês encontrarão orientações para a produção textual. Elas devem ser adaptadas ao formato de debate que vocês definiram coletivamente.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando nosso debate regrado

Não é possível montar um roteiro fechado para o debate, mas há como planejar sua participação. Leiam as orientações a seguir a fim de se prepararem adequadamente para debater.

#### Da teoria para a...

##### Debatedores

O **conhecimento do assunto** a ser discutido é fundamental para uma boa participação em um debate.

O ato de debater está geralmente organizado em torno do **refutar**, isto é, do contestar as informações do outro debatedor.

A **contra-argumentação** é um dos recursos mais importantes nos gêneros que propõem a defesa de um ponto de vista.

O debatedor pode **consultar anotações** durante o debate.

Nos debates, certas expressões contribuem para **relacionar** o argumento que você introduzirá e o que já foi dito, além de **evidenciar seu posicionamento**.

#### ... prática

Retomem os dados levantados sobre o tema na seção anterior e, se necessário, ampliem a pesquisa lendo artigos de opinião ou editoriais que tenham discutido o tema e possam oferecer argumentos.

Imaginem como atuariam caso quisessem defender uma opinião oposta à sua. Pensem em argumentos que podem ser levantados para contestar o raciocínio que vocês estão expondo e encontrem formas de rebatê-los com argumentos consistentes.

Definam sua estratégia: quais argumentos vocês vão guardar para um momento especial do debate? Quais argumentos vão antecipar e tentar desconstruir logo no início?

Registrem aquilo que lhes parecer mais relevante para a argumentação: dados de pesquisas, trechos de depoimentos, comentários de autoridades no assunto, exemplos etc. O registro deve ser realizado de forma a facilitar a consulta no momento do debate.

Treinem o uso de termos como *concordo*, *discordo* ou expressões como *concordo/discordo em parte*, *no meu ponto de vista* etc.

### Mediadores

O mediador tem a função de **iniciar** o debate, cumprimentando o público e apresentando o tema e os convidados, e de **encerrar** o debate, com uma síntese dos argumentos apresentados e o agradecimento aos debatedores e ao público.



Pesquisem sobre o tema, elaborem uma breve introdução e já formulem perguntas que possam contribuir para o desenvolvimento do assunto.

O mediador é uma figura central no debate e deve estar preparado para **conduzir a discussão**.



Assegurem-se de que conhecem bem as regras do debate para que possam reorientar adequadamente a participação no caso de descumprimento.

### Público

O público deve participar dos debates por meio de **perguntas**.



Preparem-se para o debate, pesquisando sobre o assunto e elaborando questões que obriguem os debatedores a se posicionar quanto a aspectos polêmicos.

### Avaliadores

A função dos avaliadores é **verificar se os objetivos foram cumpridos**, isto é, se a argumentação teve boa qualidade e se os debatedores se comportaram de maneira adequada.



Durante o debate, observem os movimentos de sustentação e refutação. Verifiquem os tipos de argumentos utilizados e sua força e notem se os debatedores usam recursos linguísticos para marcar seu ponto de vista, como os termos *realmente*, *indiscutivelmente*, *infelizmente* etc. Tomem notas das observações para que tenham material no momento de fazer a avaliação.

## Participando do debate regado

- 1 O mediador deve iniciar o debate cumprimentando o público, apresentando o tema e os participantes e fazendo a primeira pergunta.
- 2 A partir daí, os grupos devem se revezar para discutir o tema, cada qual apresentando e defendendo seu ponto de vista, conforme as regras combinadas. Procurem empregar expressões como *concordo totalmente*, *concordo parcialmente*, *discordo em parte*, *no meu ponto de vista* etc., que explicitam a forma como vocês dialogam com o ponto de vista do outro.
- 3 Durante o debate, utilizem linguagem monitorada e cuidem para que a comunicação seja clara e adequada, sem gesticulação ou altura de voz que sugiram descontrole emocional ou desrespeito.
- 4 É fundamental que os turnos conversacionais sejam respeitados para manter a discussão em bons termos. Desse modo, o público conseguirá acompanhar as linhas de raciocínio e ocorrerá o aprofundamento do assunto.

### Dica de professor

Se possível, ensaiem antes do debate para corrigir falhas, como voz muito baixa, ritmo acelerado, excesso de gírias etc. Procurem utilizar linguagem monitorada.

## Orientações didáticas

### Avaliando nosso debate regrado

– Sugerimos que, durante a avaliação, debatedores e moderadores fiquem fora da sala de aula.

Caso a turma não tenha optado por avaliadores, deverá usar o quadro de critérios para uma autoavaliação.

Caso toda a avaliação seja favorável, peça aos estudantes que comentem por que apreciaram o debate.

- 5 Os mediadores podem aproveitar o comentário de um debatedor para fazer uma pergunta, apresentar questões que destaquem um aspecto novo, apontar contradições ou pedir esclarecimentos sobre uma informação que não ficou clara. Não devem, porém, estender-se ou tomar a palavra muitas vezes, porque o espaço de discussão é dos debatedores.
- 6 Os representantes do público devem pronunciar-se nos momentos previamente definidos para apresentar suas perguntas aos debatedores. É permitido fazer breves considerações sobre os argumentos que estão sendo lançados antes de fazer as perguntas que os problematizem.
- 7 Os mediadores devem interferir sempre que observarem algum tipo de desrespeito, inclusive por parte do público. Não são permitidas críticas pessoais, insinuações constrangedoras etc.
- 8 No final do tempo previsto, o mediador encerrará o debate fazendo uma síntese do que foi apresentado, reafirmando a importância do tema e agradecendo aos debatedores e ao público. Por isso, devem ficar bem atentos aos argumentos que mais contribuíram para a reflexão do público.

### Dica de professor

Para construir a refutação, utilize palavras como *porém*, *embora*, *contudo* ou locuções como *apesar de*, *no entanto* etc. Elas mostram que estão sendo apresentadas duas ideias opostas.

Veja os exemplos:

*É verdade que existem pessoas mal-intencionadas em busca de informações pessoais dos internautas, **contudo** a maioria dos usuários não tem segundas intenções.*

***Apesar de** ser comum expor imagens pessoais na internet, deve-se tomar cuidado para não se colocar em risco.*

## MOMENTO DE AVALIAR

### Avaliando nosso debate regrado

Em um primeiro momento, os avaliadores se reunirão e, usando os critérios A a L do quadro reproduzido na página a seguir, vão chegar a uma conclusão sobre quem teve o melhor desempenho. Depois, apresentarão ao público essa conclusão, sustentando-a.

O público poderá apresentar argumentos para contestar o posicionamento ou contribuir com argumentos que reforcem a decisão. Todos devem chegar a um consenso, que será apresentado à turma.



ISABELLE BARRETO/ARQUIVO DA EDITORA

246

A	O planejamento foi seguido e garantiu um debate bem organizado?
B	As falas não se sobrepuseram?
C	Todos os participantes mantiveram uma atitude respeitosa?
D	Todos os participantes mostraram controle emocional?
E	O debate concentrou-se no tema indicado?
F	Os argumentos usados foram consistentes e mostraram bom preparo dos debatedores?
G	O debate contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre o assunto?
H	O mediador introduziu adequadamente o tema e os convidados e dirigiu o início da discussão?
I	O mediador encerrou adequadamente o debate, com a síntese dos argumentos e os agradecimentos?
J	A linguagem empregada pelos participantes estava adequada à situação de debate regrado?
K	O público apresentou boas perguntas, que contribuíram para ampliação ou aprofundamento do debate?
L	Os avaliadores sustentaram com eficiência sua decisão sobre o resultado do debate?

No final, os itens K e L devem ser avaliados por todos.

### Revedo nosso debate regrado

Nesta atividade não haverá revisão, mas vocês devem prestar atenção ao que foi apontado pelos colegas e àquilo que vocês mesmos notaram, de modo a corrigir eventuais falhas nas próximas oportunidades de debate. Registre suas considerações no caderno e recorra a ele em momentos de preparação para debates.

### Documentando nosso debate regrado

O professor escolherá, entre avaliadores e público, três duplas de estudantes que ficarão responsáveis por documentar o debate, usando as anotações produzidas durante a atividade. As sínteses, que ficarão expostas na sala de aula, devem informar:

- o tema debatido;
- os principais argumentos de cada lado;
- a forma de atuação dos mediadores;
- o julgamento do público/avaliadores e a justificativa.

O texto deve ter título e, se possível, deve ser produzido em computador.

### Orientações didáticas

**Revedo nosso debate regrado** – Caso o debate tenha sido filmado, reproduza-o para os estudantes, a fim de que possam ver com mais clareza sua participação. Destaque situações positivas ou negativas envolvendo a troca de turnos.

**Documentando nosso debate regrado** – Antes de afixar os textos na sala de aula, peça aos estudantes que os leiam em voz alta.

## Fora da caixa

### BNCC em foco

CG: 1, 4, 5 e 7.

CEL: 1, 3 e 4.

CELP: 3, 5 e 6.

**Habilidades:** EF69LP19, EF69LP32, EF69LP33, EF69LP34, EF69LP38 e EF69LP41.

### Orientações didáticas

O objetivo desta seção é aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o tema discutido nas duas últimas seções. Como sabemos, um dos objetivos da educação deve ser preparar os adolescentes para uma atuação responsável no universo digital, não apenas pela assunção de uma postura crítica na recepção de conteúdo, mas, igualmente, pelo desenvolvimento de uma participação ética, que vise tanto à proteção do outro como ao autocuidado.

O gênero **seminário**, de que vão se valer, já foi estudado no 7º ano. Naquela oportunidade, apresentaram seminários acompanhados por recursos visuais (*slides* ou cartazes). Também no 6º ano tiveram a oportunidade de realizar uma fala pública. Espera-se a mobilização desse conhecimento prévio. Sugerimos que você inicie a atividade perguntando sobre experiências anteriores de apresentação pública, inclusive feitas em outras disciplinas.

**Etapa 1 – Itens 1 e 2** – Mede a formação dos grupos e a seleção dos temas. É ideal que os grupos não sejam muito grandes para que todos os estudantes contem com um tempo razoável de fala, mas a divisão precisa considerar o tempo disponível no seu planejamento. Reveja a duração dos seminários considerando o número de grupos e de integrantes. Os estudantes podem, ainda, sugerir outros temas relacionados ao uso da internet e das redes sociais.

**Item 3** – Oriente a seleção do material de pesquisa. Os estudantes devem priorizar textos produzidos por organizações confiáveis: governamentais, de mídia, de pesquisadores ou de universidades.

## Fora da caixa

Nesta seção, você vai ampliar seu conhecimento sobre o universo digital, apresentando e acompanhando a apresentação de **seminários**. Cada seminário deverá durar entre 10 e 15 minutos.

### Etapa 1 Preparando o seminário

- 1 Organizem-se em grupos.
- 2 Escolham um dos temas a seguir:
  - O que é inclusão digital? O Brasil tem sucesso na inclusão digital de seus cidadãos?
  - O que é desinformação e como impacta a sociedade?
  - Como trabalham as agências de checagem de informações e qual é sua importância?
  - O que é algoritmo? Como os algoritmos determinam o que o usuário acessa?
  - O acesso à tecnologia na escola beneficia ou prejudica o aprendizado dos estudantes?
  - O que é o vício em celular e quais são suas consequências?
  - Quais são os benefícios e os prejuízos de estar fora das redes sociais?
- 3 Seleccionem material de pesquisa: entrevistas, *podcasts*, reportagens, artigos de divulgação científica etc.
  - Usem apenas fontes confiáveis.
  - Leiam o material, grifem as principais informações e anotem sínteses, conclusões e dúvidas nas margens do texto.
  - Lembrem-se de se valer dos procedimentos de pesquisa que vêm estudando: comparar várias fontes, descartar informações que não possam ser checadas, diferenciar fato e opinião etc.
- 4 Organizem a apresentação, estruturando-a em partes:
  - **introdução:** apresentação do tema;
  - **desenvolvimento:** apresentação das informações, organizadas em blocos;
  - **fechamento:** conclusão e abertura para perguntas do público.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: LUCIOLA ZVARIK/PULSAR IMAGENS; TALEA/SHUTTERSTOCK; BORAN/SHUTTERSTOCK; ANDREW HARRIS/SHUTTERSTOCK; ANDREW HARRIS/SHUTTERSTOCK; SHUTTERSTOCK; STUDIOS/SHUTTERSTOCK; LAURENCE/SHUTTERSTOCK; JURE DWICH/SHUTTERSTOCK; DE JAN DUINDJERS/SHUTTERSTOCK.

- 5 Preparem um suporte visual para a apresentação – *slides* ou cartazes. A função deles é ajudar o público a acompanhar o raciocínio.
  - Incluem informações sucintas, preferencialmente em forma de itens ou esquemas (como o apresentado na página 228).
  - Sempre que for pertinente, incluam recursos visuais – fotografias, mapas, gráficos etc. – que ajudem o público a compreender melhor a apresentação.
  - No último *slide* ou cartaz, coloquem as referências bibliográficas: listem todos os materiais consultados durante a pesquisa.
- 6 Ensaaiem a apresentação, controlando o tempo.
  - Cuidem da altura da voz, da articulação das palavras e do ritmo da fala e treinem a gesticulação para que seja expressiva.
  - Estejam atentos para identificar e evitar alguns comportamentos, como a repetição da palavra *tipo*, por exemplo, ou um determinado gesto, como coçar a cabeça.
  - Empreguem linguagem monitorada.

### Etapa 2 Apresentando o seminário

- 1 Realizem a apresentação conforme o planejamento.
- 2 Durante o seminário, mantenham-se atentos às expressões faciais do público para verificar se é preciso explicar melhor determinadas ideias.
- 3 Não demonstrem, com suas expressões faciais, a avaliação que estão fazendo do próprio grupo ou de si mesmos. Mantenham-se tranquilos.
- 4 Intervenham na fala, delicadamente, se for preciso corrigir uma informação apresentada por um colega.

### Etapa 3 Avaliando a apresentação

Ao final de cada apresentação, o público vai avaliar os trabalhos. Sigam o roteiro, respondendo “sim” ou “não” às perguntas listadas a seguir.

- O grupo apresentou o tema que lhe cabe?
- As informações foram explicadas com clareza?
- Os *slides* ou cartazes continham quantidade de texto adequada e garantiram boa legibilidade?
- Os recursos não verbais auxiliaram na compreensão do tema?
- A linguagem utilizada estava adequada à situação de apresentação formal?
- O tom de voz, o ritmo da fala, a gestualidade e as expressões faciais dos apresentadores permitiram ao público compreender bem a apresentação?
- A apresentação despertou interesse do público?

#### Dica de professor

Não escrevam textos longos nos *slides* ou cartazes. Além de dificultar a leitura, porque a letra fica reduzida, eles competem com a fala. O espectador fica em dúvida se deve prestar atenção ao que diz o apresentador ou ler o texto.

#### Orientações didáticas

**Dica de professor** – Relembre os estudantes de que a função dos *slides* e dos cartazes é ajudá-los na exposição; eles não devem ser lidos.

**Etapa 3** – Oriente a turma a, durante a apresentação, permanecer atenta à linha de raciocínio e aos exemplos, bem como à linguagem (verbal, corporal etc.). Dessa forma, poderá contribuir efetivamente para o momento de avaliação.

## CAPÍTULO 8

### E se a gente... ouvisse um rap?

Leia sobre o percurso de aprendizagem proposto para este capítulo na parte específica deste MP.

#### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6, 8 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP15, EF69LP46 e EF89LP24.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes entrarão em contato com o gênero poético-musical *rap*, que introduzirá a reflexão sobre a arte como manifestação de posicionamento político-social. Para tornar a atividade ainda mais rica, estabeleça, se for possível, uma parceria com o professor de Arte, que pode explorar a linguagem específica da música, trabalhando percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros (BNCC, p. 196) com base na proposta do *rap* em estudo e, eventualmente, na ampliação desse repertório, conforme o interesse dos estudantes. Se isso for possível, combine um conjunto de reuniões prévias com seu colega para que vocês possam organizar a ação interdisciplinar. A própria estrutura do capítulo já facilita esse tipo de trabalho. Se não for possível, veja se o professor de Arte não pode, pelo menos, orientá-lo sobre o trabalho com a linguagem musical. O *rap* pode ser uma oportunidade para explorar improvisações, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos.

Antes da conversa proposta nas atividades, é importante que os estudantes possam ouvir a canção para ter ideia de como melodia e letra se associam no *rap*. Se possível, execute a canção, facilmente encontrada na internet, ou sugira que a turma a cante.



## CAPÍTULO

# 8

## Versos que posicionam

Algumas pessoas associam a poesia a imagens de coisas belas, temas amorosos, efeitos suaves. No entanto, a poesia também pode denunciar a exclusão social, o preconceito racial, as condições precárias de vida nos bairros mais pobres, entre tantos outros temas. Muitas produções expressam posicionamentos firmes sobre essas questões. Neste capítulo, vamos falar dos poemas feitos para os *slams* e pensar na arte como uma prática de manifestação social.

### E SE A GENTE...

#### ... ouvisse um rap?

Você ouve *rap*? Conheça “Minha Rapunzel tem *dread*”, da rapper paulista MC Soffia? Leia a letra dessa canção e participe de uma conversa sobre ela.

### Minha Rapunzel tem *dread*

Num conto de fadas, a Rapunzel joga suas tranças  
Na minha história, ela tem *dread* e é africana  
Agora vou contar o meu conto pra vocês  
Como todas as histórias começa com era uma vez  
Era uma vez uma princesa Rastafári que nasceu no reino de Sabá  
Na minha história quem disse que a bruxa é má?  
Meninas unidas podem tudo mudar

**Sabá:** Segundo o Antigo Testamento cristão e o Alcorão, foi um antigo reino, próspero devido ao comércio de especiarias. Caracterizava-se politicamente pela passagem do poder de uma rainha para sua filha.



250

#### Biblioteca do professor

MARTINS, Carlos Henrique S.; CARRANO, Paulo Cesar R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. In: *Revista Educação*. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v36n01/v36n01a04.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

Nesse estudo, os professores Martins e Carrano discutem a importância de a escola se aproximar das manifestações culturais dos jovens.

Aqui, inimiga não vai rolar  
Ah, é, não vai rolar  
Aqui, inimiga não vai rolar  
Hum, hum, não vai rolar  
Aqui, inimiga não vai rolar  
Hum, hum, não vai rolar  
Aqui, inimiga, pode crer, não vai rolar  
Ahn, ahn, não vai rolar

Na minha história a Rapunzel tem *dread*  
Ela é negra e é Rastafári  
Não precisa de um príncipe pra se salvar  
Ela é empoderada e pode tudo conquistar

No seu cabelo *dread* tinha força e poder  
Sua beleza africana não tinha o que dizer  
Essa história eu inventei porque não vi princesa assim  
Só me mostraram uma, ah isso não dá pra mim

Princesa **Etiópia**, esse nome eu batizei  
País que desfruta tudo que eu pesquisei  
Estou muito feliz de ver a história acontecer  
Crie uma princesa que pareça com você

Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você  
Crie uma princesa que pareça com você  
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você  
Crie uma princesa que pareça com você  
Crie uma princesa que pareça com você  
Crie uma princesa que pareça com você  
Cri-Cri-Crie uma princesa que pareça com você  
Crie uma princesa que pareça com você

MINHA Rapunzel tem dread. Intérprete: MC Soffia. Compositora: MC Soffia. 2016. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mc-soffia/minha-rapunzel-de-dread/>. Acesso em: 3 maio 2022.



### Biblioteca cultural

A *rapper* paulista Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia (2004-), mais conhecida como **MC Soffia**, lançou seu primeiro disco em 2016, com 11 anos. A luta contra o preconceito racial e pelo empoderamento da mulher são os principais temas dos *raps* que ela compõe e canta. Procure na internet o *rap* “Raízes”.



MC Soffia. Foto de 2022.

Investigue. Ver resposta nas Orientações didáticas.

### Investigue

Como surgiu o *rap*?

**Etiópia:** Durante o século XIX, quando países europeus dividiram entre si o continente africano, a Etiópia conseguiu manter sua independência. Na década de 1980, milhões de etíopes morreram de fome, mas atualmente é uma das economias africanas com maior crescimento.

### Sabia?

*Dread* ou *dreadlock* é um estilo de cabelo caracterizado por mechas emaranhadas, que podem ser feitas no cabelo natural ou com apliques de lã ou material sintético. Seu uso pode ocorrer por motivo estético, mas, muitas vezes, está associado a razões religiosas ou políticas, pois costuma identificar culturas de origem africana. Muitos seguidores do movimento rastafári, que surgiu na Jamaica nos anos 1920 e defende o orgulho da cultura negra, usam *dread*.

## Orientações didáticas

**Investigue** – O *rap* surgiu na década de 1960, na Jamaica, país localizado no mar do Caribe. Nas festas dos *guetos* (bairros onde vivem membros de um grupo social minoritário), as pessoas utilizavam essa produção para realizar discursos políticos sobre problemas sociais que as atingiam. Esse estilo de música meio falada e meio cantada chegou aos Estados Unidos com os jamaicanos, na década de 1970.

## Orientações didáticas

**Questões 1 a 6** – As perguntas têm como objetivo promover um debate, uma conversa dialogada. Elas demandam respostas pessoais e por isso precisam vir acompanhadas de justificativas e boa argumentação. Cuide para que todos participem e que sejam ouvidos de maneira respeitosa quando se posicionarem. Estimule os estudantes a se colocarem, pois muitas vezes a confiança para se manifestar oralmente ainda está em construção.

**Questão 4** – Deixe que os estudantes se expressem, conversando sobre cortes de cabelo, roupas, acessórios e outros elementos que utilizem para representar quem são. Cuide para que a conversa seja respeitosa, valorizando as marcas pessoais de cada um.

**Questão 6** – Nesse momento, os estudantes podem trocar nomes de canções de que gostam.

### Leitura 1

#### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

**Habilidades:** EF69LP21, EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54 e EF89LP33.

## Orientações didáticas

É importante trazer para a sala de aula expressões culturais contemporâneas, que já fazem parte da “biblioteca cultural” dos estudantes. O poema-*slam* é uma das possibilidades.

O *slam* é uma prática importante da oralidade, marcada por uma entonação bem específica. Pergunte aos estudantes se estão familiarizados com as apresentações em *slams* e convide os que conhecem o gênero poema-*slam* para fazer a leitura. Em seguida, se possível, mostre ao grupo um vídeo em que Wellington Sabino participa de uma apresentação de “Poesia para filha Lis”.

O *rap* é um dos gêneros textuais poéticos, além de ser um gênero musical. Assim como as cantigas medievais eram poemas feitos para ser cantados e acompanhados por instrumentos musicais, também o *rap* é formado de versos e associado à música.

Formem grupos para discutir as questões a seguir.

1. MC Soffia tinha apenas 12 anos quando produziu esse *rap*. Você acha que, por ser muito jovem, seu *rap* é infantil? Justifique.
2. O *rap* de MC Soffia relaciona a princesa da canção com uma personagem de conto de fadas. Que intenção teve a MC quando construiu essa ideia?
3. Um dos temas discutidos pelas mulheres é a sororidade, isto é, a união entre as mulheres baseada na empatia, no companheirismo. Essa é uma proposta desse *rap*? Justifique.
4. Entre os penteados e estilos de cabelo já usados por MC Soffia, estão o *black power* e os *dreads*. Você usa algum elemento visual para marcar sua identidade? O que pensa de quem usa?
5. Qual é a importância de gêneros musicais como o *rap*?
6. Você tem *raps* em sua *playlist*? Se sim, qual é o seu *rap* preferido?

### Leitura 1 POEMA-SLAM

Além do *rap*, outras expressões artísticas de caráter popular expressam ideias, desejos e incômodos de grupos sociais. Uma dessas expressões é o poema-*slam*. Leia o texto a seguir.

#### Poesia para filha Lis

Desejo que arme seu cabelo e que dele tenha orgulho.  
Desejo que cante e celebre o dia 25 de julho.  
Desejo que seja forte, mas que também seja amável.  
Que seja frágil sem ser vulnerável.

Desejo que você responda à altura aos preconceituosos  
E que saiba que para cada palavra ofensiva haverá milhões de abraços  
[afetuosos.

Desejo que não desista.  
Que não se intimide com esse mundo racista.

E que reúna pessoas boas ao seu redor.  
Claro, filha, eu desejo que você aprenda essa poesia de cor.  
Quero te ver crescendo ouvindo Mc Soffia.  
Mas desejo que você saiba quem foi Simonal, Tim Maia e Luiz Melodia.

252

1. Resposta pessoal. Espera-se que reconheçam que MC Soffia trata de temas relevantes que se alinham com a luta de minorias e se inserem coerentemente no universo do *rap*. Se há alguma ingenuidade, relaciona-se à escolha das imagens, que não têm a mesma agressividade vista em alguns *raps*.

2. Ao relacionar a princesa da canção à Rapunzel, ela chama a atenção para a falta de representatividade negra que se costuma verificar em contos de fadas. Ao criar uma princesa com *dreads* e africana, ela pretende inspirar garotas negras a valorizar suas origens, sua aparência e sua identidade.

3. Espera-se que os estudantes façam referência ao fato de que o eu lírico recusa a tradicional luta da bruxa com a princesa, defendendo que as mulheres estejam juntas, como revela o verso “Meninas unidas podem tudo mudar” ou “Aqui, inimiga não vai rolar”.

4. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Sabia?

A palavra *slam* pertence à língua inglesa e se refere ao som provocado por uma batida.

Em 25 de julho se comemora o Dia da Mulher Negra e o Dia Nacional de Tereza de Benguela, uma líder quilombola que viveu no século XVIII, em Mato Grosso.

5. O *rap*, por ser produzido especialmente nas periferias urbanas, traz em suas letras a vivência dos jovens que moram nesses locais e que, muitas vezes, não têm espaço na grande mídia.

6. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

#### Biblioteca do professor

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Letramentos literários em travessias na Linguística Aplicada: ensino transgressor e aprendizagem subjetiva da literatura. In: LIMA, Érica (org.). **Linguística aplicada na Unicamp**: travessias e perspectivas. Bauru, SP: Canal 6, 2021. Disponível em: [https://www.canal6.com.br/livros\\_loja/Cap03\\_Linguistica\\_aplicada.pdf](https://www.canal6.com.br/livros_loja/Cap03_Linguistica_aplicada.pdf). Acesso em: 3 maio 2022.

O texto favorece a reflexão sobre a importância de levar para a sala de aula expressões culturais contemporâneas, como o *slam*.

E que não te falte referências; seja na TV, na moda ou na Nasa.  
Mas que a maior referência você encontre em casa.  
Desejo que seja sincera, honesta e leal.  
E que nunca aprenda a pagar o mal com o mal.

Desejo que olhe para o céu, que escolha uma estrela e descubra que  
[é por você que ela brilha.

Desejo que olhe para o espelho, que encontre semelhanças e se alegre  
[por ser minha filha.

Desejo que tenha personalidade, que não acredite em tudo aquilo  
[que o povo lhe diz.

Que não esqueça sua força, sua história e sua raiz.

Desejo que seja linda, sonhadora e feliz.

Desejo que você saiba que é você a poesia mais linda que eu já fiz.

Desejo que cresça e floresça como a flor que você é.

Minha linda, eterna, amada, flor de Lis.

Papai te ama!

SABINO, Wellington. Poesia para filha Lis. In: WELLINGTON Sabino Poesia para filha Lis. 2019. 1 vídeo (1 min 52 s). Publicado pelo canal Poeta Wellington Sabino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mtlPCFizwkc>. Acesso em: 12 maio 2022.

## DESvendando o texto

1. Os versos expressam o que o eu lírico projeta para o futuro de sua filha. Em linhas gerais, o que ele deseja?
2. Nota-se, na maioria dos versos, a relação entre o presente do indicativo e o presente do subjuntivo. A que se refere cada modo verbal?
3. O poeta valeu-se das figuras de linguagem antítese e hipérbole na construção do verso “E que saiba que para cada palavra ofensiva haverá milhões de abraços afetuosos”.
  - a) Explique como essas figuras aparecem no texto.
  - b) Explique o sentido construído por meio desses recursos.
4. O eu lírico menciona alguns músicos. O que há em comum entre eles? Por que devem ser referências para a menina?



## De quem é o texto?



Wellington Sabino Ramos. Foto de 2017.

**Wellington Sabino Ramos** (1984-) é ator, poeta e *slammer*. Em 2020, lançou o livro de poesias **Do tronco ao enquadro** e, em 2019, foi campeão do *Slam* da Língua Portuguesa, realizado na Feira Literária Internacional de Paraty (Flip), no Rio de Janeiro.

1. Ele deseja que a menina supere dificuldades que possam se colocar em seu caminho e construa sua identidade por meio do reconhecimento de suas raízes.
2. O indicativo é usado para anunciar o fato tido como certo; o eu lírico tem um desejo. Já o subjuntivo exprime aquilo que espera que se concretize para a filha, que corresponde a algo que não é certo.
  - 3a. A antítese está presente na oposição entre *palavra ofensiva* e *abraços afetuosos* e a hipérbole na expressão *exagerada milhões de abraços*.
  - 3b. O verso sugere, por meio da antítese, que a menina vai enfrentar tanto a ofensa quanto o afeto, mas este vai sobrepujar em muito aquela.
4. Os músicos mencionados no poema – *MC Soffia*, (*Wilson*) *Simonal*, *Tim Maia* e *Luiz Melodia* – são negros, o que evidencia a preocupação em construir referências de identidade para a garota.

FOTOMONTAGEM: MARCELLUS/ARQUIVO DA EDITORA.  
FOTOS: GRINGOANNI/SHUTTERSTOCK; PROSTOCK-STUDIO/  
SHUTTERSTOCK; VECTORTHUS/SHUTTERSTOCK

253

## Orientações didáticas

**Desvendando o texto – Questão 4** – Caso a turma não conheça os três músicos já falecidos mencionados por Wellington Sabino, busque fotos e canções deles na internet e apresente aos estudantes um breve resumo de suas carreiras.

5. Releia: “E que não te falte referências; seja na TV, na moda ou na Nasa”. Qual é o sentido produzido pela menção à Nasa nesse verso?
6. Como os versos a seguir se relacionam à ideia de identidade?

Desejo que olhe para o espelho, que encontre semelhanças e se alegre  
[por ser minha filha.  
[...]  
Que não esqueça sua força, sua história e sua raiz.

esqueça de suas raízes, ressalta a cor, os traços e a ancestralidade como elementos importantes para a autopercepção da menina e, conseqüentemente, para a formação de sua identidade.

### COMO FUNCIONA UM POEMA-SLAM?

Para continuar a análise do texto, responda às questões a seguir.

1. Como o texto é estruturado?
2. Qual recurso expressivo colabora para a musicalidade do texto?
3. A linguagem informal é um recurso expressivo usado pelo poeta? Justifique sua resposta.
4. Os poemas-slams comunicam uma mensagem de interesse coletivo. É possível reconhecer o grupo a quem o poeta se dirige preferencialmente, além de sua filha? Explique sua resposta.
5. Observe a reprodução de dois quadros do vídeo de uma apresentação de Wellington Sabino e releia os versos a que se referem.

1. Em versos e estrofes.
2. O uso de rimas.
3. Não. O texto não apresenta gírias ou expressões informais.
4. Ele fala com todas as meninas negras, que precisarão encontrar seu lugar na sociedade e poderão enfrentar preconceitos.
- 5a. Espera-se que os estudantes percebam que os braços abertos de Wellington no primeiro quadro representam o grande número de abraços afetuosos que deseja para sua filha. No segundo quadro, Wellington aponta para o céu, onde está a estrela a ser escolhida por ela.



Reprodução de dois quadros do vídeo de uma apresentação de Wellington Sabino na final do Slam da Guilhermina, em São Paulo (SP), 2021.

ILUSTRAÇÕES: GALVÃO BERTAZZI/ARQUIVO DA EDITORA;  
FOTOS: DOUGLAS DE CAMPOS

- a) A *performance* é um elemento importante do contexto dos *slams*. Como os gestos feitos por Wellington Sabino se relacionam com os versos?

b) A declamação do *slammer* apresenta variações. Observe.

Quero te ver crescendo ouvindo M - c So - ffi - a. (divide as sílabas ao pronunciar)

E que NUNca aprenda a pagar o mal com o mal. (ênfata sílabas)

Qual é o efeito dessas variações?

c) Durante a apresentação dos *slammers*, o público pode revelar sua apreciação. A primeira manifestação do público ocorre quando Wellington menciona os músicos, mas a mais intensa surge em “Mas que a maior referência você encontre em casa”. Na sua opinião, por que houve uma reação positiva a esse verso?

5b. As variações tornam a declamação mais dinâmica e contribuem para construir os sentidos. A ênfase em *nunca*, por exemplo, reforça o sentido negativo da palavra.

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que é um verso marcante, uma vez que afirma a importância de se constituírem exemplos de força e identidade na própria família ou na comunidade.

### Da observação para a teoria

O poema *slam* é o texto escrito, e *slam* é a apresentação desse texto, ou seja, a *performance* criada pelo artista, o *slammer*, para o contextualizar. Essa *performance* é feita sem a ajuda de instrumentos musicais, cenários ou figurinos.

Os poemas-*slams* são como cantos falados, marcados pela musicalidade das rimas e de outros recursos sonoros.

### Leitura 2 POEMA-SLAM

Conheça, agora, um outro poema-*slam*.

#### Paulistana periférica

Uma vez um garoto de dez anos foi ao Museu da Língua Portuguesa.

Na entrada pediram: “Escreva: nome, e-mail e cidade.”

Cidade? Cidade... Cidade...

Cidade Tiradentes!

O garoto de dez anos era paulistano e nem sabia.

Mas eu indago:

Afinal de contas, o que é ser paulistano? O que é ser paulistana?  
[O que é São Paulo? É ou não é uma cidade?

Mas independentemente da idade o que dá pra se ver é que tem muita  
[gente que sente como se não pertencesse a essa Pauliceia Desvairada.

É que tem muita gente que não se apropria desse espaço.

Maior da América Latina, maior do Brasil...

Uma cidade tão grande, mas que se perde em meio aos seus contrastes  
[sociais, se torna miúda... nessa insensatez.

Cidade linda! Pra quem?

Porque enquanto o cartão-postal continua a ser a avenida Burguesa  
[Paulista, o resto da cidade vai continuar sendo sempre o resto, o  
[relegado, o deixado de lado, a borda, a **horda**, a **várzea**, a periferia.

Cidade Tiradentes é um bairro da periferia de São Paulo, localizado no extremo leste da cidade.

**Pauliceia Desvairada** é o título de uma obra de Mário de Andrade, publicada em 1922, que tem o processo de urbanização da cidade de São Paulo e a arte vanguardista como temas.

;**Horda**: grupo numeroso, que provoca desordem.

**Várzea**: campo de futebol localizado em terreno baldio e frequentado por pessoas da comunidade próxima a ele.

255

### Orientações didáticas

**Questão 5b** – Se os estudantes tiverem assistido ao vídeo, lembrarão que, além da divisão das sílabas, o *slammer* simulou movimentos de dança ao citar a *rapper* MC Soffia.

### Leitura 2

#### BNCC em foco

CG: 1, 3, 4, 6 e 9.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP21, EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP32 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

É provável que, neste momento, os estudantes já tenham se apropriado da estrutura oral do poema-*slam* e haja vários candidatos para a leitura do texto. Combine previamente a leitura expressiva com três deles, orientando-os a definir a entonação, o ritmo, a altura da voz, as pausas, a expressão facial e os gestos em função do sentido que atribuem aos versos.

Após as leituras, apresente o vídeo que mostra a *slammer* Midria declamando o poema.

E não tem problema nenhum ser da periferia, inclusive amo minha [quebrada. Salve, São Mateus! Salve, Recanto!

Mas o que eu quero dizer nesse canto é que: “alguma coisa acontece [no meu coração...”

Assim que pego a 3739-10 em direção ao Metrô Itaquera, do Metrô [Itaquera pego a Linha Vermelha, da Linha Vermelha vou até a [República, na República faço conexão com a Linha Amarela, da [Linha Amarela vou até o Butantã e no Butantã pego 8012-10 circular.

Fazendo esse caminho todo maldito santo dia pra ir pra universidade [estudar, às vezes mesmo com medo de que o Passe Livre até o final do [mês não vai durar e: “mãos para o alto, quatro conto é um assalto!”

Eu quero que as distâncias dessa cidade sejam encurtadas e que [a mobilidade não restrinja mais os caminhos de vida.

Mas isso não significa só que eu queira chegar mais rápido até o centro. Eu quero um fura-fila pra cultura e pra todas as vias, desenvolvimento [bem ali, perto de mim, na quebrada.

Na ZL, na ZS, na ZO, na ZN...

Primeiro verso da canção “Sampa”, composta por Caetano Veloso em 1978 em homenagem à cidade de São Paulo.

Projeto de transporte coletivo rápido para a cidade de São Paulo.

As siglas referem-se às zonas da cidade de São Paulo: leste, sul, oeste e norte.

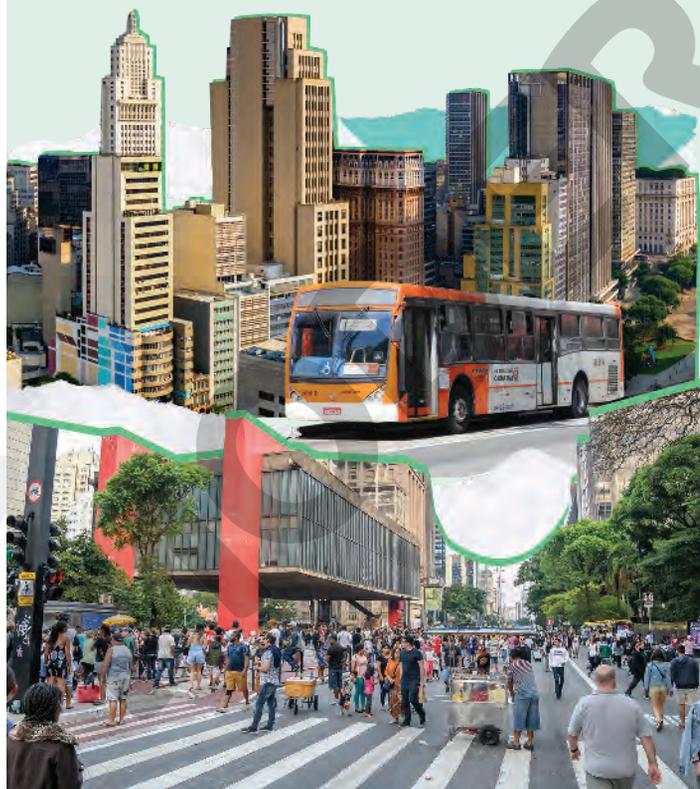
### De quem é o texto?



MILENA NASCIMENTO

Midria da Silva Pereira.  
Foto de 2020.

**Midria da Silva Pereira** (1999-) é uma jovem poeta e *slammer* da periferia de São Paulo. Ela foi uma das campeãs do *slam* de poesia Sófala de 2018 com o poema-*slam* “Paulistana periférica”. Midria observa a cidade com um olhar cuidadoso e, por meio de seus poemas, denuncia as dificuldades enfrentadas pela população de baixa renda, especialmente no que diz respeito à cultura e à educação.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: THIAGO LEITE/SHUTTERSTOCK; TUPUNGAO/SHUTTERSTOCK; VINÍCIUS BACARIN/SHUTTERSTOCK

**Refletindo sobre o texto – Questão 1a** – Comente com os estudantes que a Cidade Tiradentes é um bairro bastante afastado do centro da cidade de São Paulo (a distância é de aproximadamente 30 quilômetros). A confusão do garoto no início do poema ilustra a disparidade de condições de vida dos habitantes de São Paulo, reforçando que alguns vivem tão distante dos centros que nem se consideram, como o menino paulistanos. A distância é física, mas também social.

Que toda a periferia seja reconhecida em sua pluralidade, na sua **gama**  
[interminável de possibilidades.

Essa Pauliceia Desvairada multifacetada, **Piratiniga** com mil caras  
[esconde algumas no fundo da alma.

Eu sou da Leste... Cheguei, mas pra sair fora é sempre muito chão.

São Paulo é aquariana e todo dia **25 de janeiro** eu lhe amo um pouco  
[mais.

Mas eu peço, eu imploro, pra que a relação do povo com essa cidade  
[mude, se remolde e deixe de cair na mesmice do molde de:  
[trabalho no centro, não vivo o centro, moro na periferia,  
[durmo na periferia, não vivo a periferia, não vivo!

Revolucionária em toda medida como uma boa aquariana, eu peço  
[a essa cidade: eu quero que o meu bairro não seja mais um bairro-  
[-dormitório, eu quero que ali tenha vida, seja noite ou seja dia.

Porque eu quero viver São Paulo, eu quero dar nossa cara a ela.

E se for necessário, a gente dá a cara a tapa pra que essa cidade  
[seja sempre mais nossa e menos deles.

**Gama:** série,  
conjunto.

A poeta faz referência a São Paulo dos Campos de Piratiniga, primeiro nome da cidade de São Paulo, dado em 1554, quando a localidade era apenas uma vila.

Data do aniversário da cidade de São Paulo.

MIDRIA. Paulistana periférica. In: VENCEDORES *slam* e poesia Sófálá 2018: Midria. 2019. 1 vídeo (2 min 28 s). Publicado pelo canal Red Bull FrancaMente. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5aMP0dl-Oc>. Acesso em: 8 jun. 2022.

## REFLETINDO SOBRE O TEXTO

- Os cinco primeiros versos desse poema-*slam* contam, brevemente, um caso.
  - Por que o garoto mencionado se confunde em relação ao nome da cidade onde mora?
  - Que ideia de São Paulo esses versos constroem? Relacione essa resposta ao verso “O que é São Paulo? É ou não é uma cidade?”.
- A avenida Paulista é uma importante via de São Paulo, considerada um dos principais centros financeiros da cidade.
  - Por que o eu lírico a chama de *avenida Burguesa Paulista*?
  - Releia.

Cidade linda! Pra quem?

Porque enquanto o cartão-postal continua a ser a avenida  
[Burguesa Paulista, o resto da cidade vai continuar sendo  
[sempre o resto, o relegado, o deixado de lado, a borda,  
[a horda, a várzea, a periferia.

Nesses versos, o eu lírico revela a maneira como os paulistanos em condição privilegiada pensam a cidade. Qual palavra sugere que há preconceito em relação aos moradores da periferia? Explique sua resposta.

1a. O garoto identifica apenas o bairro em que mora, Cidade Tiradentes.

1b. Os versos chamam a atenção para o fato de que a cidade abriga realidades muito diferentes e aparta uma parcela de sua população.

2a. Ao atribuir a característica *burguesa* à avenida, ele pretende demonstrar que a localidade atende apenas a uma parte da população, aquela que tem mais condições financeiras.

2b. A palavra *horda* sugere preconceito, pois se refere a um conjunto de pessoas indisciplinadas.

## Orientações didáticas

**Questão 3e** – Peça que um estudante apresente sua interpretação e que um segundo a confirme, conteste ou complete. Se houver divergência, peça a um terceiro estudante que se manifeste. Se for o caso, convide outros estudantes a se posicionarem. Insista para que as interpretações sejam justificadas. Espera-se que os estudantes mencionem que o eu lírico se refere ao fato de que o isolamento da periferia compromete a possibilidade de seus moradores criarem projetos de vida mais ambiciosos, já que estão circunscritos a uma realidade carente de muitos recursos em virtude da falta de políticas públicas que viabilizem a presença equânime de equipamentos de educação, saúde e cultura, por exemplo, em todos os espaços e garantam a universalização do acesso a eles.

**Fala aí!** – Esteja atento para garantir oportunidade de fala para aqueles que quiserem se posicionar. É possível que, em alguns contextos, principalmente nas cidades grandes, estudantes já reconheçam que não têm acesso a determinados serviços e bens culturais, por exemplo, ou que mencionem não se sentir à vontade em alguns lugares. Conversem sobre a possibilidade de ocuparem os espaços da cidade, participando daquilo que ela oferece. Apresente algumas alternativas, como frequentar centros culturais, assistir a *shows* abertos ao público etc.

3a. Trata-se de um bairro distante do centro, cujos moradores precisam percorrer longas distâncias para trabalhar e estudar, voltando a suas casas apenas para dormir.

3. O eu lírico reclama da distância entre o centro e seu bairro, que seria um bairro-dormitório.

- 3b. A enumeração revela que a distância entre a casa do eu lírico e a universidade é grande e não há um acesso fácil, confirmando a ideia de que a periferia está isolada.
- a) O que é um bairro-dormitório?
- b) Nos versos a seguir, qual sentido é construído pela enumeração dos meios de transporte usados para chegar à universidade?

Assim que pego a 3739-10 em direção ao Metrô Itaquera, [do Metrô Itaquera pego a Linha Vermelha, da Linha Vermelha vou até a República, na República faço conexão [com a Linha Amarela, da Linha Amarela vou até o [Butantã e no Butantã pego 8012-10 circular. Fazendo esse caminho todo maldito santo dia pra ir pra universidade estudar [...]

- c) Em sua *performance*, a *slammer* declama esse verso de maneira bem acelerada. Que efeito expressivo produz com esse recurso?
- d) O texto não trata apenas da distância física entre partes da cidade. A que outras distâncias ele também se refere?
- e) O que significa *caminhos de vida* no verso reproduzido a seguir?

Eu quero que as distâncias dessa cidade sejam encurtadas [e que a mobilidade não restrinja mais os caminhos de vida.

4. O eu lírico encerra o poema afirmando que vai lutar para que a cidade *seja sempre mais nossa e menos deles*. A que se refere com esses pronomes?

Reprodução do quadro do vídeo em que Midria declama seu poema-*slam* andando pelo centro da cidade de São Paulo, em 2018.



5. Analise a linguagem usada por Midria.
- a) Cite exemplos de linguagem informal.
- b) Cite exemplos de vocabulário típico de interações mais formais.
- c) Você considera incoerente a mistura do registro formal e informal? Justifique considerando a situação de comunicação.

5a. Sugestão: *Quebrada, salve, sair fora e cara a tapa*.

5b. Sugestão: *Pluralidade, gama, multifacetada*.

3c. A declamação acelerada reforça a ideia de que o deslocamento é trabalhoso e aflitivo.

3d. Às distâncias sociais e culturais.

3e. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

4. O pronome *nossa* refere-se às pessoas da periferia, com quem ela se identifica; *eles* remete aos paulistanos que vivem no centro, para os quais aponta simbolicamente ao mostrar os edifícios ao fundo.

### Dica de professor

Sempre que for solicitada a análise de **efeitos expressivos**, observe os elementos que foram usados para conseguir algum efeito específico, como uma palavra escrita com letras maiúsculas para sugerir um grito ou a repetição de um termo para expressar monotonia, por exemplo.

5c. O eu lírico apresenta-se como um morador da periferia, portanto é esperado que empregue alguns termos típicos da linguagem nela usada. Por outro lado, faz uma análise das relações entre a periferia e o centro, o que implica o uso de vocabulário mais preciso.

**Fala aí!** Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Em seu dia a dia, você percebe algumas dessas distâncias a que Midria se refere em seu poema-*slam*?

### Da observação para a teoria

O *slam* surgiu em Chicago, em 1984, e é uma competição de poesia falada que traz questões da atualidade para debate. Além de ser um evento artístico, tornou-se um movimento social, um novo fenômeno de poesia oral em que poetas da periferia abordam criticamente temas como racismo, violência, entre outros, despertando a plateia para a reflexão, tomada de consciência e atitude política.

## Se eu quiser aprender **MAIS**

### A rima

Provavelmente, você notou que a rima é um recurso muito importante para a composição de um poema-*slam* porque contribui para a musicalidade do texto. Reflita um pouco mais sobre esse recurso, voltando ao *rap* e aos poemas-*slams* que você leu e analisando, adiante, outros textos poéticos.

1. Copie no caderno as duas primeiras estrofes do poema-*slam* "Poesia para filha Lis", estudado na **Leitura 1**. A atividade será feita usando sua cópia.

Desejo que arme seu cabelo e que dele tenha orgulho.  
Desejo que cante e celebre o dia 25 de julho.  
Desejo que seja forte, mas que também seja amável.  
Que seja frágil sem ser vulnerável.

Desejo que você responda à altura aos preconceituosos  
E que saiba que para cada palavra ofensiva haverá milhões  
[de abraços afetuosos.

Desejo que não desista.  
Que não se intimide com esse mundo racista.

1a. orgulho - julho - amável  
- vulnerável - preconceitu-  
- osos - afetuosos - desista  
- racista

1b. orgulho - julho - amável  
- vulnerável - preconcei-  
- tuosos - afetuosos - racista



- a) Sublinhe a sílaba tônica da última palavra de cada verso que você copiou no caderno.
- b) No caderno, faça um retângulo separando a vogal da sílaba tônica e todas as letras que aparecem depois dela. Veja um exemplo: desista.

### É lógico!

Os itens **a**, **b** e **c** apresentam três ações que devem ser executadas em ordem para identificar o padrão de rimas de um poema. Elas funcionam como um algoritmo, e você pode usá-las sempre que precisar estudar rimas.

259

## Se eu quiser aprender mais

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4 e 6.

CEL: 1, 2, 3 e 5.

CELP: 1, 3, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP44, EF69LP48, EF69LP53, EF69LP54, EF89LP24 e EF89LP33.

### Orientações didáticas

Atividades relativas ao uso da rima como recurso expressivo começam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em atividades de apreciação de poemas rimados e de recitação de cordel e canto de repentes e emboladas. Nesta atividade, aprofundaremos essa exploração introduzindo a ideia de "esquema de rimas". O objetivo não é tornar a abordagem técnica, mas se valer dela para ampliar a consciência dos estudantes acerca dos recursos intencionalmente empregados pelos poetas e compositores e dos efeitos obtidos. Esse conhecimento favorecerá também os estudos posteriores, que ocorrerão no Ensino Médio, quando se abordam as mudanças ocorridas na poesia escrita em língua portuguesa ao longo dos séculos, observando, entre outros aspectos, a presença ou não da rima e do metro regulares para a construção da sonoridade do poema.

Recomende aos estudantes que, para realizar a atividade, leiam os poemas em voz alta. As atividades podem ser realizadas em duplas para que os estudantes comentem suas descobertas acerca da rima e dos efeitos de sentido e efeitos expressivos que produzem.

## Orientações didáticas

**Questão 1d** – Verifique se os estudantes compreenderam que, na pronúncia prevista, o final -ar dos verbos no infinitivo será lido como -á.

- c) No caderno, use letras maiúsculas para nomear as rimas das palavras que você analisou nos itens **a** e **b**. Repita a letra sempre que encontrar a mesma terminação e use uma nova letra quando aparecer uma terminação diferente. Veja o exemplo.

1c. AABB CCDD

Desejo que arme seu cabelo e que dele tenha orgulho. **A**

Desejo que cante e celebre o dia 25 de julho. **A**

Desejo que seja forte, mas que também seja amável. **B**

- d) Usando o mesmo modelo, descreva no caderno as rimas das duas primeiras estrofes do rap “Minha Rapunzel tem dread”, reproduzidas a seguir. 1d. ABCC DDD.

Num conto de fadas, a Rapunzel joga suas tranças

Na minha história, ela tem dread e é africana

Agora vou contar o meu conto pra vocês

Como todas as histórias começa com era uma vez

Era uma vez uma princesa Rastafári que nasceu no reino de  
[Sabá

Na minha história quem disse que a bruxa é má?

Meninas unidas podem tudo mudar

2. Releia estes versos do poema-slam “Paulistana periférica”.

2. cidade/idade; gente/sente

O que é São Paulo? É ou não é uma cidade?

Mas independentemente da idade o que dá pra se ver é que tem  
[muita gente que sente como se não pertencesse a essa Pauliceia  
[Desvairada.

A exploração da identidade de sons não ocorre apenas nas palavras que ocupam o final dos versos; também pode ocorrer entre palavras que estão no interior deles. Transcreva no caderno as duplas de palavras que exemplificam esse recurso.

### Dica de professor

A rima é um recurso sonoro. Observe como as palavras são pronunciadas, e não como são escritas. *Quis* e *nariz* rimam, por exemplo.

A **rima** é a identidade (perfeita ou quase perfeita) entre a vogal da sílaba tônica e todos os fonemas seguintes de duas palavras. Essas palavras podem ocupar o final dos versos de um poema ou podem estar uma no final e outra no interior do verso. Neste caso, chama-se rima interna.

ILUSTRAÇÕES: ISABELLE  
BARRÉ/CONHECENDO DA EDITORA

260



3. Analise agora os versos do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade.

### Memória

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o **olvido**  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas **tangíveis**  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas,  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.



FOTOMONTAGEM: MARCELLUSBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: EFRS/SHUTTERSTOCK; AFFIKTURE/SHUTTERSTOCK; REALSTOCK/SHUTTERSTOCK

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**.  
1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

- a) Do que trata o poema?  
b) Releia a primeira estrofe: o que confunde o eu lírico?  
c) Como você interpreta a última estrofe?  
d) Anote no caderno, usando letras maiúsculas, a sequência de rimas desse poema.  
e) As rimas mudam conforme o poema progride, mas um determinado som se mantém ao longo do texto. Que relação pode ser estabelecida entre essa permanência e o tema do poema?
4. Assim como o *rap* e o *slam*, o repente nordestino é uma manifestação da cultura popular. Esse gênero é produzido por cantadores de viola, geralmente em duplas, que compõem de improviso. Leia estrofes de um repente produzido pelos poetas repentistas potiguares Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa.

Nem tudo é o que parece  
a gente pode provar  
às vezes um lugar verde  
tem poluição no ar  
e o mar parece oceano  
mas nunca passa de mar.

Residência não é lar  
quando o dono dela é rude  
lagoa não é barragem  
barragem não é açude  
nem toda pessoa gorda  
pode ter muita saúde.

**Olvido:** esquecimento.

**Tangíveis:** aquilo  
que se pode tocar ou  
compreender.

3a. O poema trata de amar algo ou alguém impossível, que já se perdeu ou ficou no passado.

3b. O eu lírico se mostra confuso por amar o que já se perdeu.

3c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que o poema sugere que, mesmo passando o tempo, algumas pessoas e vivências marcantes não se perdem ou não se esquecem.

3d. AAB AAB CCB DDB

3e. O poema fala sobre aquilo que está no passado, mas permanece presente, o que também ocorre com o som "ão", que estabelece rimas entre os últimos versos de cada estrofe, mantendo-se apesar da progressão do texto.

## Orientações didáticas

**Questão 4** – O repente transcrito começa em 11 min 22 s, mas é interessante exibi-lo desde 10 min 48 s para que os estudantes acompanhem a exposição do músico e professor Bráulio Tavares sobre a rima e o repente. Se possível, reproduza-o para que os estudantes possam observar que o repente é uma construção improvisada, diferentemente do poema-*slam*, que é memorizado.

Assegure-se de que os estudantes relacionem o adjetivo *potiguar* ao Rio Grande do Norte.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Verifique se a estrofe dá continuidade ao tema da aparência diferente da realidade e à forma de sextilhas com rimas nos versos pares. O primeiro verso deve terminar com uma palavra com final “ola” para manter a rima com os versos pares da estrofe anterior. Se preferir, solicite que a atividade seja realizada em grupos.

**Investigue** – Emboladas são apresentações de duplas de cantadores que duelam ao som do pandeiro. Os versos são rápidos e neles predominam os improvisos, mas também podem ser incluídas estrofes já preparadas.

**Questão 4e** – A métrica será objeto de estudo no 9º ano. Se sua turma tiver familiaridade com esse recurso, peça aos estudantes que identifiquem o metro do repente. Como em muitas canções populares, é constituído pela redondilha maior (sete sílabas poéticas).

Nem toda grande atitude  
elimina precedente  
nem todo riso é sincero  
nem toda voz é de gente  
nem todo livro é bem feito  
e nem toda rima é repente.

É bastante diferente  
duma ONG a uma escola  
um sapato de borracha  
para um chinelo de sola  
e um cantador de embolada  
pra um cantador de viola.



### Desafio da linguagem

Inclua mais uma estrofe no repente, respeitando o tema e explorando os mesmos recursos de musicalidade.

Investigue. Resposta pessoal. Ver comentário nas Orientações didáticas.

### Investigue

O que são emboladas?

POETAS do Repente – E01 – Tecendo o repente. 2020. Publicado pelo canal Fundação Joaquim Nabuco. Transcrição do vídeo de 11 min 21 s a 12 min 39 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VO2REyqCRK4>. Acesso em: 3 ago. 2022.

- As estrofes de um poema são nomeadas de acordo com o número de versos que contêm. Sabendo disso, identifique as estrofes desse repente: elas são quartetos, quintetos, sextilhas, setilhas ou oitavas?
- Os repentes são construídos de improviso, com base em um tema. Qual tema motiva esse repente?
- Esse repente tem passagens metalinguísticas? Justifique sua resposta.
- Compare os recursos sonoros do poema *slam* que você leu no início do capítulo com aqueles usados no repente da dupla. O que é semelhante nos dois gêneros?
- A musicalidade desse repente está associada a um padrão nas rimas. Tente descobri-lo.

4a. Sextilhas.

4b. Os versos desse repente tratam do fato de que nem sempre algo pode ser revelado, identificado e caracterizado apenas pela aparência com a qual se apresenta.

4c. Sim. Nos versos “e nem toda rima é repente”, “e um cantador de embolada” e “pra um cantador de viola”, há referência às características próprias da composição artística.

4d. A presença de rimas.

4e. Há rimas entre o segundo, o quarto, o sexto e o primeiro verso da estrofe seguinte.



Os repentistas Edmilson Ferreira e Antônio Lisboa. Foto de 2013.

## Falando sobre a **NOSSA LÍNGUA**

### A formação das palavras

No poema-*slam* “Paulistana periférica”, estudado na **Leitura 2**, a *slammer* Midria usa a palavra *insensatez* para se referir aos contrastes sociais observados na cidade de São Paulo. Para ela, seria mais sensato que a cidade acolhesse seus habitantes de maneira mais equilibrada, de modo que todos pudessem se apropriar do espaço. A palavra *insensatez* é formada a partir do adjetivo *sensato*. Nesta seção, vamos retomar os principais processos de formação de palavras em nossa língua.

### COMEÇANDO A INVESTIGAÇÃO

Releia este trecho do poema-*slam* de Midria.

Mas independentemente da idade o que dá pra se ver é que tem muita gente  
[que sente como se não pertencesse a essa Pauliceia Desvairada.

É que tem muita gente que não se apropria desse espaço.

Maior da América Latina, maior do Brasil...

Uma cidade tão grande, mas que se perde em meio aos seus contrastes sociais,  
[se torna miúda nessa insensatez.

Cidade linda! Pra quem?

Porque enquanto o cartão-postal continua a ser a avenida Burguesa Paulista, o  
[resto da cidade vai continuar sendo sempre o resto, o relegado, o deixado de  
[lado, a borda, a horda, a várzea, a periferia.



Cartão-postal da avenida Paulista, em São Paulo (SP), 2021.

1. Por que a avenida Paulista é chamada de *cartão-postal* no poema?
2. A palavra *cartão-postal* é formada pela junção de um substantivo com um adjetivo. O primeiro termo refere-se ao material usado na confecção do objeto. A que se refere o segundo termo?
3. Como vimos, a palavra *insensatez* é formada a partir do adjetivo *sensato*.
  - a) Que sentido é acrescentado por **in-**, no início da palavra?
  - b) A terminação **-ez** é usada para formar palavras a partir de adjetivos. A que classe de palavras pertence *insensatez*?

1. A avenida é um símbolo da cidade de São Paulo, uma referência do caráter cosmopolita, urbano, contemporâneo para os próprios paulistanos e para turistas.

2. A segunda palavra refere-se ao ato de postar, indicando que aquele é um cartão a ser postado, isto é, enviado pelo correio.

3a. O prefixo **in-** confere à palavra o sentido de negação.

3b. À classe substantivo.

## Falando sobre a nossa língua

### BNCC em foco

CG: 2 e 4.

CEL: 1 e 2.

CELP: 1, 2 e 5.

Habilidades: EF69LP05, EF69LP56, EF08LP04 e EF08LP05.

### Tópico trabalhado na parte de linguagem deste capítulo

- Processos de formação de palavras.

### Orientações didáticas

Diferenciando-se da abordagem morfossintática proposta nas seções **Falando sobre a nossa língua** anteriores, esta explora um aspecto léxico e morfológico: os processos de formação de palavras, mais especificamente a composição, atendendo ao desenvolvimento da habilidade EF08LP05. São pré-requisitos desejáveis a formação de palavras com prefixos e sufixos e a distinção entre palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

**Começando a investigação** – As derivações prefixal, sufixal e parassintética já foram estudadas no Volume do 7º ano. Neste capítulo, faremos uma breve revisão desses processos e detalharemos a composição, cuja abordagem naquele volume foi apenas introdutória.

## Orientações didáticas

Nos exemplos apresentados, verifique se os estudantes compreendem que há a palavra *insensato*, portanto, os dois afixos não são interdependentes.

As palavras da língua são formadas por mecanismos diversos. O processo que forma o vocábulo *insensatez* é a **derivação**, que se caracteriza pelo acréscimo de um ou mais **afixos** ao radical. O afixo, responsável por alterar o sentido original da palavra, classifica-se como **prefixo** ou **sufixo** dependendo de sua posição. Veja alguns exemplos desse importante mecanismo.

prefixo		sufixo	sufixo
útil – <b>in</b> útil		mar – <b>marinha</b> <b>marítimo</b>	
radical		radical	radical
prefixo	sufixo	prefixo	sufixo
sensato – <b>in</b> sensatez		terra – <b>sub</b> terrâneo	
radical		radical	

A introdução de um prefixo caracteriza a **derivação prefixal**, e a de um sufixo, a **derivação sufixal**. Quando esses afixos aparecem juntos, podemos ter duas situações: a **derivação parassintética**, que ocorre quando eles são interdependentes, ou seja, quando não existe palavra formada por apenas um deles (como no caso de *subterrâneo*), ou a **derivação prefixal e sufixal**, que ocorre quando os afixos são independentes (como no caso de *insensatez*).

Outro mecanismo produtivo para a formação das palavras é a **composição**, responsável por formar *cartão-postal*, entre outras palavras. Diferentemente da derivação, a composição prevê a junção de mais de um radical. Vamos aprofundar o estudo desse processo.

As palavras formadas por derivação são chamadas de **palavras derivadas** em oposição às **palavras primitivas**.

## Composição

Você conhece estas adivinhas?

**Por que o abominável homem das neves jamais ganha na loteria?**

R.: Porque ele é pé-frio.

**Qual o cachorro que não tem rabo?**

R.: O cachorro-quente.

**Por que o macaco-prego não quer entrar no mar?**

R.: Porque tem medo do tubarão-martelo.

**Qual o boi que não tem chifre?**

R.: O peixe-boi.



FOTOMONTAGEM: MARCEL LEBBOVA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: TRISTAN/SHUTTERSTOCK

TADEU, Paulo. **Proibido para maiores**: as melhores piadas para crianças. São Paulo: Matrix, 2007. p. 43; 50-52.

## Orientações didáticas

**Desafio da linguagem** – Se os grupos tiverem dificuldade, oriente-os a escolher algumas palavras compostas e a pensar em perguntas que teriam como resposta um dos elementos formadores tomado isoladamente.

Adivinhas desse tipo são respondidas com palavras compostas, e a brincadeira é feita porque um dos elementos da composição remete a seu sentido original, isolado. No processo de **composição**, entretanto, a unidade formada tem um sentido novo, que não corresponde à soma das palavras envolvidas. Veja.

animal aquático  
com nadadeiras

**peixe-boi** – mamífero aquático  
touro

tipo de peixe

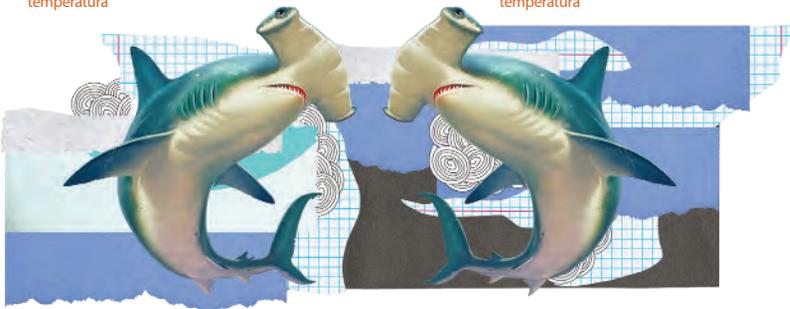
**tubarão-martelo** – tipo de tubarão que tem a cabeça em formato de martelo  
tipo de ferramenta

membro  
do corpo

**pé-frio** – pessoa azarada  
de baixa temperatura

cão

**cachorro-quente** – tipo de lanche  
de alta temperatura



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: KONSTANTIN GSHUTTER/STOCK

Existem dois tipos de composição.

- **Composição por justaposição:** cada elemento mantém sua pronúncia individual, como nas palavras das adivinhas: *pé-frio*, *cachorro-quente*, *tubarão-martelo* e *peixe-boi*. As palavras podem vir unidas por meio de hífen ou sem ele.

*girassol*      *paraquedas*      *mandachuva*      *passatempo*  
*couve-flor*      *azul-marinho*      *guarda-roupa*      *carro-chefe*

- **Composição por aglutinação:** um dos elementos sofre uma alteração fonética (de som) ao formar o composto.

*lob(o) + homem* → *lobisomem*

O som da primeira palavra foi alterado no processo de formação da palavra composta. Veja outros exemplos.

*plan(o) + alto* → *planalto*      *hidr(o) + elétrica* → *hidrelétrica*  
*pern(a) + long(a)* → *pernilongo*      *boc(a) + aberta* → *boquiaberta*

No processo de **composição**, dois ou mais radicais formam uma nova unidade, com um sentido próprio. As palavras assim formadas são chamadas de **palavras compostas**, em oposição às **palavras simples**.

### Desafio da linguagem

É sua vez de criar adivinhas cujas respostas sejam palavras compostas. Em grupo, você e os colegas tentarão criar pelo menos duas. Depois, façam as charadas para a turma.

## Orientações didáticas

**Investigando mais – Questão 1c –** Há diversas outras espécies de flor indicadas por palavras compostas.

**Neologismo** – Comente com os estudantes que os neologismos são formados com base em outros processos da língua, como a derivação e a composição. Alguns neologismos começam a ser empregados com frequência pelos falantes por um tempo longo e passam, assim, a constar dos dicionários, tornando-se mais uma palavra da língua.

### INVESTIGANDO MAIS

1. Observe, a seguir, um texto que circulou na internet, em uma rede social, e responda às questões.



ROSA, Lais. *Pratique a lei do bem-me-quer*. 2016. 1 ilustração.

- a) *Bem-me-quer* e *malmequer* são expressões usadas em um jogo da cultura popular. Como ele funciona?
- b) A palavra *flor* é composta apenas do radical. A partir dela, forme palavras derivadas.
- c) Agora, use a palavra *flor* para formar palavras compostas.
- d) A palavra *bem-me-quer* é um neologismo. Que processo foi usado em sua formação?
- e) Identifique a classe gramatical da última palavra de *bem-me-quer* e explique a mudança que ela apresenta em relação a *bem-me-quer*.
- f) Que comportamento o texto estimula com a lei que apresenta: a busca do amor perfeito, a atenção à autoestima ou o uso da delicadeza?

2. Leia parte de um texto que explica características do mico-leão.

#### Os quatro micos

O mico-leão-dourado não é a única espécie de mico-leão que existe. O Brasil é o lar de quatro espécies de pequeno primata, todas elas endêmicas da Mata Atlântica, ou seja, só ocorrem no bioma. [...] Por dependerem das florestas, infelizmente todos os quatro micos-leões se encontram em algum nível de ameaça de extinção. [...]



Mico-leão-da-cara-dourada.

**O neologismo** é a criação de uma palavra nova, que não faz parte da língua, ou a atribuição de um sentido novo a uma palavra existente.

1a. As expressões são enoçadas enquanto a pessoa desfolha uma flor pensando no ser amado para conhecer os sentimentos dele. Segundo o jogo, a expressão citada na última pétala revela a verdade sobre tais sentimentos.

1b. Sugestão: *Florista, floreira, floresta, floração, florada, florais*.

1c. Sugestão: *Couve-flor, beija-flor, flor-de-lis*.

1d. A composição por justaposição.

1e. Nos dois compostos, a última palavra é um verbo. Em *bem-me-quer* ele foi conjugado na primeira pessoa do singular; em *bem-me-quer* aparece a forma do infinitivo.

1f. A atenção à autoestima.

### Mico-leão-preto

A espécie de mico-leão mais distante do litoral, o mico-leão-preto vive na Mata Atlântica do interior do estado de São Paulo. [...]

### Mico-leão-da-cara-dourada

O mico-leão-da-cara-dourada é conhecido como mico baiano, porque sua área de ocorrência está concentrada principalmente no sul da Bahia. [...]

### Mico-leão-da-cara-preta

Também conhecido como mico-leão caiçara porque ocorre na região litorânea e em áreas de restinga, na divisa entre Paraná e São Paulo. [...]

OS QUATRO micos. Silva Jardim: Associação Mico-Leão-Dourado, 2022. Disponível em: <https://micoleao.org.br/a-especie/> e <https://micoleao.org.br/os-quatro-micos/>. Acessos em: 3 maio 2022.

- a) O texto foi extraído do *site* de uma organização cujo objetivo é proteger os micos-leões. Transcreva o trecho que justifica essa necessidade.
- b) Relacione a formação da palavra *mico-leão* aos aspectos físicos desse animal.
- c) Qual é o critério usado para diferenciar as espécies de micos-leões?
- d) Analise as palavras que designam as várias espécies de mico-leão. Qual é o processo de formação dessas palavras?
- e) A regra geral para o plural dos substantivos compostos prevê que os componentes que pertencem à classe dos substantivos, adjetivos, numerais e pronomes vão para o plural, desde que não haja preposição entre eles. Compare os exemplos a seguir.

mico-leão: micos-leões ↓   ↓ substantivo   substantivo	estrela-do-mar: estrelas-do-mar ↓   ↓   ↓ substantivo   substantivo preposição	guarda-chuva: guarda-chuvas ↓   ↓ verbo   substantivo
---	--	--

Com base nos exemplos, passe as palavras para o plural.

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| I. Quinta-feira.    | VI. Dama-da-noite.    |
| II. Porta-bandeira. | VII. Porco-espinho.   |
| III. Pé-de-meia.    | VIII. Guarda-noturno. |
| IV. Bate-boca.      | IX. Obra-prima.       |
| V. Boca-de-leão.    | X. Bola-de-neve.      |

### É lógico!

A atividade evidencia padrões para a formação do plural dos substantivos compostos.

2a. "Por dependerem das florestas, infelizmente todos os quatro micos-leões se encontram em algum nível de ameaça de extinção."

2b. A palavra acrescenta o radical *leão* ao termo *mico*, designação comum dos macacos da América, remetendo a um aspecto físico: a presença, em torno da cabeça, de uma pelagem que lembra a juba de um leão.

2c. O critério é a cor: os micos podem ter cor uniforme, sendo seus pelos dourados ou pretos, ou ter o corpo de uma cor e a cara de outra, também dourada ou preta.

2d. Composição por justaposição.

2e. I. Quintas-feiras; II. porta-bandeiras; III. pés-de-meia; IV. bate-bocas; V. bocas-de-leão; VI. damas-da-noite; VII. porcos-espinhos; VIII. guardas-noturnos; IX. obras-primas; X. bolas-de-neve.

3. Leia esta tirinha do quadrinista brasileiro Fabio Coala.



COALA, Fabio. **Caco**. 2012. 1 tirinha. Disponível em: <https://mentirinhas.com.br/caco-112/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

- Por que a ação da menina confronta o objetivo que o macaco tinha ao se dirigir a ela nos dois primeiros quadrinhos?
- Por que o macaco acredita que o ato da menina é resultado do instinto dela?
- O adjetivo *danado* pode significar *de grandes proporções* ou *de natureza ruim*. É correto atribuir os dois sentidos à palavra usada na tirinha? Por quê?
- A palavra *hidrelétrica* é formada por *hidro*, que significa *água*, e *elétrica*. Qual é seu processo de formação?
- Usando o radical *hidro*, forme palavras que signifiquem: (I) aeronave que pousa na água; (II) equipamento que mede o consumo de água; (III) via pela água para transporte.

4. Releia dois versos do poema *slam* de Wellington Sabino.

Desejo que cresça e floresça como a flor que você é.  
Minha linda, eterna, amada, flor de Lis.

No último verso, o eu lírico refere-se ao nome da filha, mas também a uma flor. Como é escrito o nome dessa flor? Haveria alteração no sentido do texto se fosse citado este nome?

**Uso de hífen em palavras compostas**

Observe que, na palavra *girassol*, não há hífen. Isso ocorre porque a noção de que ela é composta praticamente se perdeu com o tempo. Não se nota que nela estão contidos dois termos – um que indica uma ação (*girar*) e outro que indica um ser (*sol*) – que nomeiam, justapostos, uma planta que se movimenta em direção ao sol. É diferente do que acontece quando se ouvem as palavras *guarda-noturno* ou *conta-gotas*, que, embora formem unidades de sentido, contêm termos relativamente independentes. A própria pronúncia marca essa diferença: em *girassol*, há uma sílaba tônica, enquanto em *conta-gotas* distinguimos dois sons mais intensos.

Como nem sempre essa distinção é nítida, é preciso estudar caso a caso e consultar um dicionário ou uma gramática quando houver dúvida.

3a. A menina coloca pedras no rio, alterando seu curso, o que contrasta com a defesa de um mundo a ser preservado, sugerida nas falas do macaco.

3b. Porque, mesmo sem ter consciência, a menina reproduz o comportamento humano de alterar o mundo natural.

3c. Sim, o macaco pode estar se referindo ao fato de que alterar a natureza é um instinto forte, entendendo que essa é uma característica bastante específica dos humanos, ou pode estar avaliando negativamente o comportamento da menina, que não respeita a natureza.

3d. Composição por aglutinação.

3e. (I) hidroavião; (II) hidrômetro; (III) hidrovía.

4. Escreve-se *flor-de-lis*. O sentido seria alterado, pois a referência feita à filha do poeta seria substituída pela referência a uma flor.

Questão 5 – Sugerimos que, após a realização da atividade, você leia a continuação do texto para os estudantes.

5. Leia o texto do escritor Daniel Munduruku.

**Hoje acordei beija-flor**

Hoje vi um beija-flor assentado no batente de minha janela.  
 Ele riu para mim com suas asas a mil.  
 Pensei nas palavras de minha avó:  
 “Beija-flor é bicho que liga o mundo de cá com o mundo de lá.  
 É mensageiro das notícias dos céus. Aquele-que-tudo-pode fez deles seres ligeiros para que pudessem levar notícias para seus escolhidos. Quando a gente dorme pra sempre, acorda beija-flor.”  
 Achava vovó estranha quando assim falava. Parecia que não pensava direito! Mamãe diz que é por causa da idade. Vovó já está doente faz tempo. Mas eu sempre achei bonito o jeito dela contar histórias. Diz coisas bonitas, de tempos antigos. [...]



IAKOVETS S/ETLANA/SHUTTERSTOCK

MUNDURUKU, Daniel. Hoje acordei beija-flor. **Blog Daniel Munduruku**, 3 mar. 2015. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2015/03/hoje-acordei-beija-flor.html>. Acesso em: 3 maio 2022.

- a) A avó do autor tinha uma teoria especial sobre o beija-flor. O que ela sugere ao afirmar que “quando a gente dorme pra sempre, acorda beija-flor”?
- b) Releia o segundo parágrafo. Que recursos foram usados para tornar a linguagem mais expressiva?
- c) Este é o começo do texto. Com base nele, o que você acha que será contado? Explique sua hipótese.
- d) Que processo foi usado na formação da palavra *beija-flor*?
- e) Qual é a classe gramatical dos termos que formam a palavra?
- f) O que explica a escolha desses termos para compor o nome do pássaro?
- g) Utilizando a regra geral para o plural dos substantivos compostos, passe para o plural o nome do pássaro e justifique.

5a. Sugere que quando morremos (dormir para sempre) viramos beija-flor.

5b. Há uma rima entre *riu* e *mil* e ocorre a personificação da ave (“Ele riu”).

5c. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, reconhecendo o tema da morte, a referência à saúde fragilizada da avó e a forma afetiva como o narrador-personagem descreve a ação do beija-flor, sugiram que a avó faleceu.

5d. A composição por justaposição.

5e. Verbo + substantivo.

5f. O beija-flor é um pássaro que se alimenta do néctar das flores e, para isso, usa seu bico longo e fino e sua língua no miolo da planta, como se a estivesse beijando.

5g. Beija-flores. Pela regra, apenas substantivos, adjetivos, numerais e pronomes vão para o plural.

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



**Biblioteca cultural**

**Daniel Munduruku** (1964-) é um escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Formou-se em Filosofia e tem licenciatura em Psicologia e História. Recebeu vários prêmios por suas obras destinadas às crianças e jovens, entre eles dois Jabutis, em 2004 e 2017, e um prêmio da Unesco.

Para saber mais sobre Daniel Munduruku, visite o *blog* do escritor.



CLAUDIO FERREIRO

Daniel Munduruku. Foto de 2022.

## Meu poema-slam na prática

### BNCC em foco

CG: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3, 4 e 5.

CELP: 1, 3, 4, 5, 7 e 9.

Habilidades: EF69LP46, EF69LP51 e EF69LP53.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes vão preparar um poema-slam. Orientamos uma atividade individual, mas avale a pertinência de uma atividade em duplas ou trios, em função de sua natureza.

Sugerimos que a atividade seja feita como tarefa de casa e que os estudantes tenham, pelo menos, três dias para realizar e aprimorar a produção.

## Meu poema-slam NA PRÁTICA

Você vai elaborar um poema-slam. Ele deve divulgar uma mensagem crítica, voltada para o combate ao preconceito de raça, de gênero, de classe social ou de crença. Prepare-se para compartilhar sua produção oralmente.

### MOMENTO DE PRODUZIR

#### Planejando meu poema-slam

Para planejar seu poema-slam, considere as orientações a seguir.

##### Da teoria para a...

Muitos poemas-slams revelam **experiências de grupos jovens**.

A maioria dos poemas-slams tem um **tom muito crítico**, incisivo, expondo ao ouvinte uma realidade que não é confortável.

Os poemas-slams podem conter palavras, expressões e construções típicas das variedades linguísticas empregadas pelos **jovens das periferias urbanas**.

Os poemas-slams são como cantos falados, marcados por uma **declamação ritmada**.

Os poemas-slams associam a mensagem crítica a um **uso expressivo**, criativo da língua.

##### ... prática

Planeje a citação de fatos, sentimentos e impressões que lembrem experiências reais.

Defina como você vai fazer, no texto, a referência às pessoas que demonstram preconceito: o eu lírico se dirigirá diretamente a elas ou apenas descreverá o comportamento preconceituoso? Pense na melhor maneira de tornar a crítica mais efetiva, sem ser desrespeitosa.

Planeje, se achar conveniente, a inclusão de gírias e outras expressões que sejam típicas dessas variedades de linguagem.

Lembre-se de que a rima é um recurso fundamental para a musicalidade dos poemas-slams.

Procure fazer com que parte das ideias não seja apresentada de modo direto, explícito. Explore os significados das palavras, atribuindo a elas sentidos conotativos, que abram espaço para a interpretação do ouvinte.

#### Elaborando meu poema-slam

- 1 Faça um esboço do poema. Planeje uma composição de 35 a 50 versos.
- 2 Leia o texto em voz alta para perceber se é fluente, favorecendo a declamação.
- 3 Observe se as rimas estão bem construídas e se há possibilidade de usar outros recursos de som, como a repetição expressiva de palavras.
- 4 Explore as palavras para que algumas revelem sentidos conotativos.
- 5 Se achar interessante, trabalhe a linguagem para que contenha marcas das variedades linguísticas usadas pelos grupos jovens das periferias urbanas.
- 6 Verifique se os versos compõem uma sequência lógica de ideias, construindo uma crítica que possa ser entendida pelo ouvinte.

270



ISABELLE BARRETO/ARQUIVO DA EDITORA

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

## Revisando o meu poema-*slam*

Alguns recursos podem ajudá-lo a tornar o texto coerente. Um deles é o uso de conjunções, que orientam a leitura. Observe se fez uso delas e se a substituição de uma por outra pode favorecer o texto. Veja.

*Tudo ficará melhor, **se** você respeitar a cidade.*

*Tudo ficará melhor, **caso/desde que/contanto que** você respeite a cidade.*

*Tudo ficará melhor, **a menos que** você desrespeite a cidade.*

Você pode variar a conjunção mantendo o sentido. Note que, alterando-a, pode ser necessário modificar também a construção do verso.

## MOMENTO DE REESCREVER

### Avaliando meu poema-*slam*

Faça uma leitura expressiva. Os colegas farão comentários sobre o texto considerando os critérios a seguir. As avaliações negativas deverão ser acompanhadas de justificativa.

A	O poema- <i>slam</i> apresenta uma crítica a um dos tipos de preconceito indicados?
B	A crítica feita é inteiramente compreensível?
C	Há uso de rimas para favorecer a sonoridade do texto?
D	Há trechos com sentido conotativo?
E	A presença ou a ausência de marcas típicas das variedades linguísticas usadas pelos jovens das periferias urbanas é coerente com o contexto construído no poema?
F	A leitura do texto evidencia ênfases e outros recursos expressivos?

### Reelaborando meu poema-*slam*

Após a avaliação, considere os comentários dos colegas e procure resolver eventuais falhas ou melhorar alguns elementos.

## MOMENTO DE APRESENTAR

### Apresentando meu poema-*slam*

Prepare-se para uma nova apresentação, agora sem o apoio da leitura. Você vai declamar como fazem os *slammers*. Depois, a turma escolherá um ou mais poemas-*slams* para exibir aos demais estudantes e profissionais da escola. O professor combinará como será o evento.

## Orientações didáticas

### Apresentando meu poema-*slam*

– A obrigatoriedade das apresentações ficará a seu critério. A apresentação é recomendável para que haja um letramento completo; no entanto, é necessário considerar o contexto de sua turma: a adesão à proposta, as relações entre os estudantes, entre outros fatores. Se preferir, organize apresentações em pequenos grupos, que podem indicar estudantes para a exibição para a turma. Procure criar um ambiente que remeta às batalhas de poemas-*slams*. Para isso, sugerimos que solicite aos estudantes que pesquisem o tipo de vestimenta usada pelos *slammers* e façam a apresentação com vigor, imitando a maneira como os poemas-*slams* costumam ser exibidos.

Outra possibilidade é abrir inscrições, de forma que participem da apresentação apenas aqueles que, de fato, desejarem. A plateia pode ser formada por estudantes do 9º ano, além da turma. Convide um ou mais estudantes interessados para desempenhar a função de *slammaster*, aquele que conduz as apresentações. Verifique também se é possível contar com a colaboração e o apoio do professor de Arte, que pode se interessar por aspectos ligados à teatralidade.

Muitos professores têm usado estratégias como essa para motivar os estudantes a participarem de projetos que envolvam a produção textual.

### Lembra?

Na leitura expressiva, a entonação, o tom de voz, as pausas e os alongamentos contribuem para construir o sentido dos versos. Você pode se valer, ainda, de gestos e expressões faciais.

**BNCC em foco**

CG: 1, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 1, 2, 3 e 4.

CELP: 1, 4, 5, 6 e 7.

Habilidades: EF69LP27, EF89LP27 e EF89LP23.

**Orientações didáticas**

É importante que os estudantes possam assistir ao vídeo, para que analisem as *performances* dos senadores e, especialmente, dos jovens em contexto institucional simulado. Se possível, reproduza-o para os estudantes, fazendo pausas para analisar cada trecho.

Comente com os estudantes que o Programa Senado Jovem Brasileiro seleciona, por meio de um concurso anual de redações, estudantes do Ensino Médio de escolas públicas para vivenciar a rotina dos senadores. Os estudantes passam alguns dias em Brasília para acompanhar atividades diversas. Esse programa já foi apresentado à turma no Volume do 7º ano. O box **Biblioteca cultural** oferece um *link* para acesso a mais informações.

**Textos em CONVERSA**

O *slam* e o *rap* são formas artísticas usadas pelos jovens para mostrar posicionamentos, garantindo representatividade como grupo e fortalecendo a identidade daqueles que se expressam.

Mas, além do universo artístico, há outras formas de ocupar lugares na sociedade, e já há muitos jovens neste caminho. Leia a transcrição do pronunciamento que Pedro Manoel de Souza Silva Neto, presidente da Comissão Programa Senado Jovem Brasileiro de 2016, fez no Senado Federal naquele ano.

**Presidente da mesa, Senador Eduardo Amorim:** Convido... o Jovem... Senador Pedro Manoel, da Paraíba, a assumir a presidência do Senado Jovem. [aplausos]



Pedro Manoel saindo da plateia ao ser chamado à mesa.

[...]

**Senador Eduardo Amorim:** Convido todos os eleitos, começando pelo presidente Pedro Manoel, para compor a mesa. Felipe Eduardo, Luiz Jefferson, Ruan Magalhães.

[Cena mostra os jovens caminhando até a mesa central, senadores e demais adultos cedem lugares à mesa para que os jovens os ocupem. Jovens recebem instruções de uso de microfone e protocolos.]

**Jovem Senador Pedro Manoel:** Boa tarde a todos e todas que estão nessa casa, aos senhores senadores e senhoras senadoras presentes... aos jovens senadores e às jovens senadoras, aos professores orientadores e professoras orientadoras, coordenadores e coordenadoras, e servidores e servidoras dessa casa... Quero cumprimentar... éééé... os demais aqui que estão comigo na mesa... Luiz, Felipe e Ruan, quero também... antes de... me desculpem o nervosismo a... essa forma como eu tô lidando aqui é porque... esse lugar não foi feito pra gente baixinha... [risadas] pra gente jovem, olha o tamanho da cadeira... [risadas]. Se eu tô quebrando o decoro aqui, me perdoem... [risadas]

...ééééé... e agradecer a todos e todas que em mim confiaram o voto e eu estou não só como um paraibano nordestino. Eu tô aqui como um jovem, estudante, brasileiro,

**Decoro:** postura que uma pessoa com cargo ou mandato político deve ter no exercício de seu mandato.

presidente do Jovem Senador 2016 e representante de todos e todas aqui e... é hora da gente trabalhar por mais ainda já que... nós somos uma família desde sempre desde quando recebemos a ligação comunicando que seríamos os representan... o representante dos nossos estados aqui no Senado Federal, então a partir de hoje a gente vai tá muito mais junto muito mais unido pra trabalhar e encaminhar aquilo que é demanda da juventude, aquilo que é demanda da educação em nosso país, aquilo que nós trouxemos de melhor, das nossas ideias, aquilo que nós trouxemos porque acreditamos que é possível sim construir um Brasil, um país, uma nação mais justa para todos e todas, mais generosa com seus filhos. É nisso que eu acredito. Eu... [aplausos].

[Pausa longa. Pedro para de falar porque se emociona. Continuam os aplausos.]

É... eu não poderia escolher outra palavra pra... iniciar a minha fala nesse momento: ocupar... ocupar esse espaço, essa mesa, enquanto Jovem Senador antes de tudo, é muito representativo e me enche de orgulho porque eu não trago a esta Casa só a minha figura, eu trago a esta Casa uma juventude que ousa lutar, uma juventude que resiste, uma juventude que ocupa, uma juventude que sabe o que é política, uma juventude que sabe o que é democracia, uma juventude que participa, uma juventude que acredita, que sonha, que tem utopias e construções coletivas. Por isso hoje nós tamos aqui [pausa].

É... desde cedo eu aprendi a ler o mundo, eee... e aprender a ler o mundo vai muito além de decodificar palavras. Eu aprendi a ler o mundo e questioná-lo. E um dia... eu decidi entrar nas fileiras do movimento estudantil porque eu não aceitava ter uma escola que não funcionava. Eu não aceitava e ainda não aceito ter professores que não são remunerados de acordo com o que eles precisam. Eu ainda não aceito [pausa longa e aplausos]. Eu ainda não aceito e nunca vou aceitar, melhor dizendo, que nós tenhamos escolas que não funcionem, que não eduquem do jeito que a gente precisa ser educado e que não nos dê possibilidade de sonhar mas sonhar com o pé no chão, porque seja capaz de realizar e é por isso que eu luto. E por ler o mundo eu ingressei nas fileiras do movimento estudantil... eu... juntamente aos meus colegas que estão aqui me mandando mensagem e me deixando mais emocionado ainda lutamos e criamos um grêmio estudantil na nossa escola. Nós criamos não só pra ter aquele fórum, aquela instituição representativa, mas que nós tínhamos um sonho, estamos realizando, estamos alçando esses voos. Nós estamos construindo mais entidades representativas. Nós estamos andando a Paraíba, Campina Grande, visitando as escolas, dialogando, vivenciando outras realidades, porque a gente acredita sim que é empoderando a juventude que muita mudança vai acontecer nesse país... que é escutando



Pedro falando sobre a educação que deseja para si e para a coletividade.

a juventude, essa juventude que vem da escola pública, essa juventude que sabe o que é acordar muito cedo, pegar ônibus, atravessar a rua, correr de assalto, enfim... mas que não desiste, porque tem sonho, tem objetivo, tem perspectiva. E é isso que eu trago a essa Casa, eu trago a essa Casa sonhos, utopias construídas coletivamente porque eu acredito numa educação que emancipe, numa educação que liberte, numa educação que possa sim dar perspectivas a todos nós de um país melhor, mais justo, mais democrático e que dê mais dignidade de vida aos seus filhos. Como foi citado aqui, eu não legítimo nem nunca vou legitimar que ainda haja fome em meu país, que ainda há miséria, que ainda haja sofrimento humano, e isso não é de ordem natural... e pra... concluir... que nada possa parecer impossível de mudar, mesmo que tudo encaminhe pro abismo, pro fracasso, é preciso acreditar, é preciso sonhar.

E a educação que nós queremos, a reforma que nós queremos não só pro Ensino Médio, mas pra educação em geral no nosso país, vem de nós, vem dos professores e das professoras, vem dos estudantes e das estudantes que vivem o cotidiano das escolas, que sabem a realidade que estamos enfrentando. Por isso eu encerro aqui as minhas palavras e o meu mais profundo agradecimento a todos e todas e como eu coloquei no meu perfil do Jovem Senador é... eu quero citar aqui um poema de Paulo Leminski, que nos versos dele, nos versos que ele escreveu muito me descreve, que diz assim: “Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é, ainda vai nos levar além”. Obrigado.

[Aplausos longos. Plateia em pé. Integran-tes da mesa em pé.]

Eu que me coloco de pé para agradecer tamanha generosidade. Eu fico até com a voz embargada diante disso.



Pedro agradece pela atenção recebida durante seu discurso.

ESTUDANTE Pedro Manoel assume a presidência do programa Jovem Senador 2016. Publicado pelo canal TV Senado, 29 nov. 2016. (10 min 24 s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Z\\_yhLaic18&list=PLLLnytnGoqiaks-3yYH9WjEY\\_Aixk0kCw&index=22](https://www.youtube.com/watch?v=Z_yhLaic18&list=PLLLnytnGoqiaks-3yYH9WjEY_Aixk0kCw&index=22). Acesso em: 3 maio 2022.

1. O texto é a transcrição do discurso de posse de Pedro, eleito presidente da Comissão do Programa Senado Jovem Brasileiro.
  - a) Após cumprimentos e agradecimentos, Pedro afirma que uma palavra importante de sua fala é *ocupar*. O que significa *ocupar* nesse contexto?
  - b) Para sustentar a ideia de que a juventude “ocupa”, Pedro remete a uma experiência concreta. Qual?
  - c) Qual é a proposta de Pedro para que as utopias da juventude se realizem?
2. A posse aconteceu no Senado durante uma seção de trabalho.
  - a) Ao longo da fala de Pedro, que marcas de oralidade revelam que ele estava elaborando o texto enquanto falava?

1a. “Ocupar” significa não estar alheio aos fatos políticos. Segundo Pedro, a juventude brasileira sabe o que é democracia e está ativa, participando.

1b. A criação de um grêmio estudantil em sua escola e o posterior movimento dos participantes para levar a ideia a outras escolas da Paraíba, de modo a criar mais entidades representativas.

1c. A mudança na educação para que possa, efetivamente, dar perspectivas a todos.

2a. As palavras incompletas e encurtadas, comuns na fala informal, os alongamentos de vogais, as pausas e as reformulações.

2b. Nota-se maior emoção nos momentos iniciais, que correspondem ao cumprimento e à introdução do discurso; depois, a fala é mais estruturada e formal.

3. A intenção é garantir a identificação e a representatividade de todas as pessoas sem nenhuma distinção.

b) A fala de Pedro mostra momentos distintos de comunicação, sendo um deles carregado de emoção e o outro mais formal e elaborado. Identifique quando cada um deles acontece.

3. Pedro se refere às pessoas para quem fala e às pessoas de quem fala sempre empregando o masculino e o feminino. Qual é a sua intenção ao usar esse recurso?

4. No trecho a seguir, Pedro faz uso de um recurso textual bastante eficaz com a intenção de fortalecer uma ideia.

[...] eu trago a esta Casa uma juventude que ousa lutar, uma juventude que resiste, uma juventude que ocupa, uma juventude que sabe o que é política, uma juventude que sabe o que é democracia, uma juventude que participa, uma juventude que acredita, que sonha, que tem utopias e construções coletivas.

4a. A repetição da palavra *juventude* e seu uso recorrente para listar uma série de características que deseja transmitir ao ouvinte.

a) Que recurso é esse?

b) Qual é o efeito desse recurso na construção do sentido?

5. Durante a fala, Pedro procurou dirigir-se a vários pontos da plateia e girou a cadeira várias vezes. Comente esse aspecto não verbal de sua comunicação, dizendo se é ou não adequado.



Pedro se dirige a vários pontos da plateia durante sua fala.

6. Compare a fala de Pedro e o poema-*slam* de Midria na **Leitura 2**.

a) O que as duas falas e posicionamentos têm em comum?

b) Qual é a importância de existirem espaços de fala diferentes, como o de Pedro e o de Midria, mas que permitem manifestações com a mesma intenção?

c) Os dois jovens buscam representatividade na sociedade e mostram ao público suas ideias. Você acha que a linguagem usada por eles foi adequada às situações comunicativas? Justifique.

6c. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6b. Um representa a arte e a cultura, e o outro, a política. É preciso que reivindicações como essas sejam expostas no maior número possível de espaços sociais, para alcançar mais pessoas e propiciar a mudança.



### Biblioteca cultural

O Programa Senado Jovem Brasileiro, mais conhecido simplesmente como Jovem Senador, é um programa governamental do Brasil que engloba o Projeto Jovem Senador e o Concurso de Redação do Senado Federal.

Para saber mais, acesse o site do programa: <https://www12.senado.leg.br/jovemsenador>. Acesso em: 3 maio 2022.

4b. A repetição destaca a importância do referido grupo e uma caracterização que a associa à ação política.

5. Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

6a. Os dois falam do direito de ocupação de espaços pelos jovens que não pertencem às classes privilegiadas: Midria refere-se aos moradores da periferia e Pedro aos estudantes de escola pública. Nas duas situações a mensagem é de luta por direitos e de conquista por meio da educação e da cultura.

Fala aí! Resposta pessoal. Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Você acha que existem mais jovens mostrando suas ideias no universo da cultura ou na política?

## Orientações didáticas

**Biblioteca cultural** – Comente com os estudantes que o Programa Senado Jovem Brasileiro é uma iniciativa realizada anualmente e permite aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, de até 19 anos, ampliarem seus conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento do Poder Legislativo do Brasil.

**Questão 5** – Se possível, mostre novamente o vídeo para que os estudantes observem a movimentação do falante. É importante que eles notem que Pedro se dirige a vários pontos da plateia, o que é positivo, porque mantém o público atento e vinculado, no entanto, o jovem cria uma distração ao deslocar frequentemente a cadeira de um lado para o outro, o que é um ponto negativo em sua apresentação.

**Questão 6c** – Observe, durante a discussão, os critérios que os estudantes estão empregando para avaliar a adequação. Caso tenham dificuldade, reforce a importância de considerar o contexto, os interlocutores, o gênero textual e o objetivo da interação. Espera-se que os estudantes reconheçam que ambos usaram a linguagem de maneira adequada. Midria usou algumas expressões informais, o que é aceitável considerando o gênero poema-*slam* e o tipo de interlocução; já Pedro empregou linguagem formal por estar produzindo um discurso em um ambiente político institucional.

**Fala aí!** – A resposta dependerá do contexto do adolescente, que pode ser mais ou menos atravessado por iniciativas de manifestações sociais institucionalizadas ou não. Ouça as opiniões dos estudantes, incentivando-os a mencionar iniciativas das quais participem ou das quais gostariam de participar.

## Conversa com arte

### BNCC em foco

CG: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10.

CEL: 2, 3, 4, 5 e 6.

CELP: 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 10.

Habilidades: EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP21 e EF69LP46.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os estudantes serão apresentados ao universo do curta-metragem e verão como essa expressão artística também pode ser um instrumento de participação social. Reforçamos mais uma vez a importância de se realizar um trabalho conjunto com Arte porque o professor desse componente poderá explorar a linguagem artística de um curta-metragem.

**Etapa 1** – É interessante que os estudantes assistam ao curta-metragem para conhecer as características dessa linguagem. Caso não seja possível exibi-lo em equipamento da sala de aula, verifique a possibilidade de usar outro equipamento da escola ou os celulares dos estudantes, que podem formar grupos. Trata-se de uma exibição bastante curta.

**Missão possível** aborda um tema social relevante: a necessária economia de água. Assim, além de promover o contato com mais um tipo de produção cinematográfica, ampliando os conhecimentos desenvolvidos no Capítulo 2, promovemos reflexões que ajudam os estudantes a compreender a realidade e, em tese, contribuem para que escolham atitudes responsáveis, voltadas ao cuidado com o planeta.

## Conversa com arte

Neste capítulo, você estudou diferentes manifestações de participação social: pela música, pela literatura e pela política. Vamos ampliar esse estudo conhecendo o gênero curta-metragem, que também pode ser usado para apresentar ideias e posicionamentos.

### Etapa 1 Conhecendo um curta-metragem

Observe as imagens a seguir, que reproduzem quadros do curta-metragem **Missão possível**, do diretor Simon Valadarez. Analise-as com atenção e, se possível, assista ao filme.



Reprodução de cenas de **Missão possível**, melhor curta-metragem do Festival do Minuto, em 2010.

Participe agora da discussão sobre o filme proposta por seu professor.

1. Em 2010, os participantes do Festival do Minuto tiveram de criar um vídeo de até um minuto sobre o tema “água”. Você acha que os criadores do filme **Missão possível** foram bem-sucedidos nesse desafio? Na sua opinião, o que eles quiseram sugerir com esse curta?
2. O barulho de gotas de água caindo e uma trilha sonora repetitiva são recursos usados pelos diretores do filme **Missão possível** para produzir um determinado efeito no público. Qual?
3. O curta está centrado em uma ação que se repete. Descreva-a.
4. No filme, são utilizados vários recursos para tentar conter o vazamento da torneira. Quais são eles? Por que os criadores do curta optaram por essa grande quantidade?
5. O título do curta, **Missão possível**, estabelece uma relação intertextual com o título da série de filmes estadunidense **Missão impossível**. Nela, o agente Ethan Hunt envolve-se em várias aventuras de espionagem, marcadas por enormes dificuldades. Por que você acha que os criadores do curta optaram por esse título?

## Etapa 2 Nosso curta-metragem

**Missão possível** foi feito com recursos limitados e nos mostra que um bom curta-metragem depende de uma ideia interessante, e não necessariamente de um grande orçamento e recursos sofisticados.

Em quintetos, vocês vão planejar e filmar um curta-metragem de, no máximo, dois minutos. Resgatem o conhecimento que aprenderam sobre roteiro de cinema, no Capítulo 2.

O objetivo é discutir alguma questão importante para a sociedade, como vocês observaram nos *slams* estudados e no discurso de Pedro Manoel, participante do Programa Jovem Senador. Do que vocês podem falar? Qual questão da sociedade os afeta e merece ser apresentada às pessoas?

- 1 Iniciem o planejamento definindo o tema que pretendem abordar. Querem tratar de um comportamento, um preconceito, um problema ambiental ou de outro tema?
- 2 Reflitam sobre o equipamento de que dispõem. Se tiverem acesso a um editor de imagens e souberem operá-lo, poderão filmar cenas separadamente e depois montar o curta, inclusive inserindo recursos sonoros. Se isso não for possível, planejem gravar cenas em sequência, já usando estratégias que incluam nelas os sons pretendidos.
- 3 Definam a narrativa e redijam o roteiro, usando como modelo o roteiro de cinema estudado no Capítulo 2. Que ações serão mostradas? Onde serão filmadas? Em que momento do dia? Haverá falas?
- 4 Reflitam sobre os efeitos que pretendem obter. Como será usada a câmera (plano aberto, *close* etc.)? Haverá trilha ou recursos sonoros?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que está sendo discutida a importância da economia de água.

2. O incômodo.  
3. Mãos de diferentes pessoas procuram, com objetos diversos, resolver o gotejamento em uma torneira.

4. Fita adesiva, bola de papel, chiclete, rolha, balão de látex, secador de cabelo, sugador de dentista, mão robótica e gás congelador. Os criadores usaram essa grande quantidade de recursos para mostrar que houve várias tentativas de sanar o problema, sem sucesso.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem que, com a referência ao filme, os criadores do curta destacam que a economia de água – ao contrário da complexidade das aventuras vividas por Ethan Hunt – pode ser feita a partir de ações muito simples e acessíveis a todos.

## Orientações didáticas

**Etapa 2** – Esta etapa convida o estudante a produzir, com os colegas, um curta-metragem sobre outra questão de interesse social. O processo envolve questões técnicas, como o recorte do tema, o planejamento do roteiro, a seleção de materiais, o uso de equipamentos, entre outras, e pressupõe, ainda, o gerenciamento de equipe, uma habilidade socioemocional que se relaciona com a CG 10.

O estudo da reportagem e do roteiro de cinema, neste ano, bem como outras produções de gêneros digitais com recursos multissemióticos neste e nos anos anteriores concorrem para a realização da atividade.

## Orientações didáticas

**Etapa 3** – Pontue que o momento da exibição dos curtas tem um propósito não apenas de diversão, mas também de análise crítica. Oriente os estudantes a terem em mãos material em que possam fazer registros de percepções para uso no momento da discussão e, na sequência, no momento de justificar a escolha do melhor curta.

Há uma sugestão de atividade complementar cujo objetivo é divulgar os curtas-metragens entre turmas. Avalie se é compatível com seu planejamento. Se preferir, nas suas aulas, exiba um ou dois curtas de uma turma em outra de modo a estimular o compartilhamento de práticas artísticas.

**Etapa 4** – A roda de conversa encerra o projeto de reflexão proposto ao longo do Volume do 8º ano. Espera-se que os estudantes saibam mobilizar seus conhecimentos acerca da argumentação, uma vez que muitas foram as oportunidades que favoreceram essa prática. Espera-se que os estudantes reconheçam o contato com diversas situações que revelam possibilidades de participação social. Neste capítulo, eles exploraram o poema *slam*, usado para defender pontos de vista. Viram também um discurso crítico, feito no Senado. No Capítulo 3, conheceram um arte-educador que desenvolve fanzines com crianças e adolescentes da periferia, criaram um projeto para uso do espaço da escola, que procuraram implementar por meio de uma petição. No Capítulo 4, conheceram um manifesto que propõe a inclusão da educação ambiental no currículo escolar. No Capítulo 6, conheceram, ao ler um artigo de opinião, a atuação de jovens em um projeto que leva livros para refugiados venezuelanos e fizeram uma enquete para saber o que sua comunidade pensa sobre a possibilidade de deixar o país. São várias, portanto, as situações que os fizeram refletir sobre formas de atuar socialmente.

## Atividade complementar

Caso considere interessante, organize uma mostra de curtas na escola. O evento pode reunir estudantes de todo o Ensino Fundamental – Anos Finais. Como a atividade envolve uma organização complexa, pode ser dividida em partes, que ficarão sob a responsabilidade de equipes. Isso ajudará a viabilizar o projeto e contribuirá para o desenvolvimento de habilidades ligadas à resolução de problemas.

Continua

- 5 Releiam o roteiro para verificar se a história está completa e é sintética.
- 6 Filmem as cenas conforme o roteiro.

### Etapa 3 Apresentando e avaliando os curtas-metragens

Agora é a hora das apresentações. Reúnam-se para assistir a todos os curtas produzidos pela turma. Após a exibição dos filmes, cada grupo contará como teve a ideia e que dificuldades encontrou para a filmagem.

Haverá também um momento de avaliação. Assistam aos curtas com olhar crítico e reflexivo a fim de identificar a mensagem que pretendem transmitir e observar como os recursos escolhidos – sequência de imagens, ritmo de apresentação, uso da câmera, trilha sonora etc. – contribuem para sua construção.

A fim de se preparar para a análise, façam um registro pessoal com observações sobre cada um dos curtas. Ele servirá como um guia no momento em que vocês forem se manifestar. Não deixem de anotar elementos positivos e aqueles que poderiam ser reformulados em cada produção, uma vez que o objetivo será construir críticas positivas.

No final, a turma deverá escolher o curta que mais se destacou.

### Etapa 4 Refletindo sobre as produções artísticas

Após a exibição e as avaliações, vocês vão participar de uma roda de conversa para discutir os seguintes temas:

- 1 Vocês acham que produções artísticas como curtas-metragens, *raps* e poemas-*slams* podem, de fato, interferir na sociedade?
- 2 O que pensam sobre o uso da arte para manifestações sociais? Ela deveria ter esse objetivo sempre?
- 3 Que outras formas de participação social o cidadão comum tem para tentar modificar a sociedade?



FOTOMONTAGEM: MARCEL LISBOA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: ZHANGYANG/1376997233/SHUTTERSTOCK; NATYKACH/MATILIASHUTTERSTOCK; BRQ/CREATIVE/SHUTTERSTOCK; SEVENTYFOUR/SHUTTERSTOCK; WÖNKE/BUSINESS IMAGES/SHUTTERSTOCK; DANIEL WEINSTEIN/SHUTTERSTOCK

278

Continuação

Caso haja quatro turmas, por exemplo, pode-se selecionar dois estudantes de cada turma para compor equipes de trabalho. Apenas alguns participarão da organização, mas todos estarão envolvidos na exibição das obras.

As equipes necessárias para a realização da atividade são:

- Equipe de gestores: é responsável por criar um cronograma de trabalho, acompanhar a produção das equipes e articulá-las.
- Equipe de planejamento: faz o planejamento inicial do evento e ajustes após a negociação com a direção.
- Equipe de negociação: comunica o projeto para a direção/coordenação da escola de modo a obter autorização e apoio, encontrar a data adequada, definir regras etc.
- Equipe de divulgação: planeja e realiza a divulgação do evento, convidando as demais turmas.

Continua

# Biblioteca cultural em expansão

Neste capítulo, você leu a letra de um *rap* e dois poemas-*slams*. Veja mais algumas dicas para ampliar a percepção de formas de manifestar posicionamento.

Princesinha que nada! Entrevista com MC Soffia. In: **Revista TPM**; Trip TV, 2015. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/entrevista-com-mc-soffia>. Acesso em: 21 jul. 2022.

### Por que devo ler essa entrevista e assistir a esse vídeo?

Para conhecer o bate-papo que a repórter Camila Eiroa teve com a artista MC Soffia, ainda criança, sobre o empoderamento das meninas negras.

**Eu sou Malala**, de Malala Yousafzai e Christina Lamb. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

### Por que devo ler esse livro?

Para conhecer outra jovem que se preocupa em conscientizar meninas acerca de seus direitos, sobretudo à educação. Aos 17 anos, a jovem paquistanesa Malala ganhou o Prêmio Nobel da Paz.

**Moana**, roteiro de Jared Bush. Direção: Ron Clements e John Musker. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2016.

### Por que devo assistir a esse filme?

Para se divertir com a história da líder de uma ilha polinésia que precisa restabelecer o equilíbrio da natureza para salvar seu povo. A jovem reinventa o papel de princesa, defendendo sua identidade e suas vontades.

**Blog O Futuro do Hip-Hop**. Disponível em: <https://ofuturodohiphop.blogspot.com/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

### Por que devo acessar esse blog?

Para conhecer a organização infantil da qual fez parte MC Soffia. O *blog* apresenta fotos, vídeos e textos sobre a cultura *hip-hop* (grafite, *breakdance* etc.).

Agora é sua vez de fazer uma indicação. Pense em uma referência cultural associada ao protagonismo feminino ou ao universo da cultura *hip-hop* e escreva uma justificativa que convença o leitor a conhecer sua indicação. Antes, decida de qual das indicações apresentadas você puxaria a seta.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/  
ARQUIVO DA EDITORA

279

## 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

Peça aos estudantes que leiam os quadros de indicação. Incentive a discussão das sugestões, quando forem indicações já conhecidas por eles. Permita que expressem suas opiniões pessoais, mesmo que não sejam favoráveis às indicações. Abra espaço para que cada estudante exponha sua dica e justifique oralmente o motivo da sugestão.

### Continuação

- Equipe de relações públicas: descobre como tornar mais efetiva a participação de todos os estudantes – tanto os produtores quanto o público. Organiza formas de os produtores dos curtas se comunicarem com seu público no final das apresentações.
- Equipe de organização: responsável por organizar o espaço, verificar equipamentos, fazer cartaz com explicação da mostra, programação de cada sala com os horários, regras para participação.
- Equipe de bastidores: deve resolver problemas com equipamentos, reorientar o público em caso de algum problema, garantir a manutenção da ordem e da limpeza, repor cartazes, reorganizar o espaço no final do evento etc.
- Equipe de documentação: produz fotografias do evento, que serão afixadas em área comum da escola, acompanhadas por legendas.

**BNCC em foco**

**CG:** 1, 2, 3, 4, 7, 9 e 10.  
**CEL:** 1, 2, 3 e 5.  
**CELP:** 3, 6, 7 e 9.  
**Habilidades:** EF69LP25, EF69LP44 e EF69LP46.

**Orientações didáticas**

Os acordes que acompanham a canção em análise estão simplificados e seguem as tonalidades das músicas originais. Para simplificar a execução, os acordes desta canção estão numa tonalidade vizinha à da gravação original.

Em comparação com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, o curso proposto nesta coleção para o 8º ano amplia a perspectiva crítica. Intencionalmente, neste ano, estão presentes mais gêneros e mais atividades voltadas à argumentação e à problematização das informações e pontos de vista, o que pressupõe também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais ligadas à ponderação e ao respeito às diferenças.

Nesta direção, esta atividade final envolve a leitura e análise de uma canção e a produção de uma obra visual, cujas temáticas levam os estudantes a discutir acerca de suas visões sobre o presente e o futuro do Brasil e os conduzem a observar diferentes formas de ser brasileiro e de falar sobre isso.

Novamente sugerimos um trabalho interdisciplinar com Arte nesta seção. Como o professor desse componente curricular é um especialista, ele pode contribuir para a análise aprofundada dessa linguagem, a música. 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 e 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.

Minha canção

Ao longo deste ano, você conheceu e analisou textos muito diferentes entre si, além de ter entrado em contato com linguagens artísticas diversas. Este ano foi importante também porque você aperfeiçoou seu pensamento crítico e aprendeu a argumentar melhor para poder se posicionar de forma consistente.

Vamos agora recorrer a essas habilidades nesta última atividade do 8º ano. Conheça a letra de canção “Brasil, Brasil”, que encerra o álbum **Brasileiro** (2018), do cantor e compositor capixaba Lúcio Silva de Souza (1988-), conhecido publicamente como Silva.

**Brasil, Brasil**

Introdução: **G**  
**G**  
 Brasil, Brasil

**C** **G**  
 Onde é que fica o Brasil?

**D7** **G**  
 Brasil, Brasil

**Em** **A7**  
 Quem conhece o Brasil?

**D7** **G**  
 Ouvi dizer

**C** **G**  
 Que é lugar bem bom pra se morar

**D7** **G**  
 Quem mora lá

**D7** **G**  
 Não quer nem viajar

**G**  
 Brasil, Brasil

**C** **G**  
 Onde é que fica o Brasil?

**D7** **G**  
 Brasil, Brasil

**Em** **A7**  
 Quem conhece o Brasil?

**D7** **G**  
 Ouvi dizer

**C** **G**  
 Que é lugar bem bom pra se morar

**D7** **G**  
 Quem mora lá

**D7** **G**  
 Não quer nem viajar

**C** **D7** **G**  
 ÓÓÓ ÓÓÓ ÓÓÓ ÓÓ

BRASIL, Brasil. Intérprete: Silva. Compositor: Silva.  
 In: BRASILEIRO. Intérprete: Silva. Rio de Janeiro:  
 Som Livre, 2018. 1 CD, faixa 13.



**Biblioteca cultural**

É possível assistir ao clipe oficial de “Brasil, Brasil” na internet. Pesquise em um site de buscas.



Reprodução da capa do álbum **Brasileiro**.



## Nossa visão de Brasil

Desde o início do processo de nossa colonização pelos portugueses no século XVI, foram muitos os estereótipos que os estrangeiros (principalmente) utilizaram para nos descrever: “país da natureza exuberante”, “país do carnaval e da alegria”, “país das desigualdades sociais”, “país do futebol”, “país do samba”, “país acolhedor”, “país tolerante”, “país intolerante!”, entre outros. Como todo estereótipo, essas caracterizações carregam um tanto de fantasia e outro tanto de realidade, e só uma visão crítica, baseada em estudos e na ciência, pode problematizar algumas dessas “verdades” sobre nosso povo e oferecer uma análise mais realista a respeito de como somos.

Além dos estrangeiros que nos visitam ou dos que apenas ouvem falar a respeito de nosso país, há vários artistas brasileiros que também se ocupam de tentar traduzir o Brasil em suas obras plásticas, literárias, musicais, cinematográficas, teatrais, escultóricas, em instalações etc.

Silva usa suas canções para interpretar o país. Note que, para falar sobre o Brasil, o artista parte de algumas perguntas (“Onde é que fica o Brasil?”; “Quem conhece o Brasil?”) que parecem ter sido formuladas por um eu lírico que ainda não nos conhece, mas que tem curiosidade sobre nós. Depois, esse eu lírico apresenta o que ouviu falar sobre o Brasil: “Ouvi dizer/Que é um lugar bem bom pra se morar/Quem mora lá/Não quer nem viajar”.

Utilizando essa estratégia, Silva oferece, ao mesmo tempo, uma visão otimista sobre o Brasil – que se parece, em certa medida, com a visão positiva que muitos estrangeiros têm sobre nós, ou seja, somos um país “bom de se morar”, habitado por pessoas que não precisam “nem viajar” porque vivem em uma espécie de paraíso tropical – e pessimista, irônica, pois os versos ignoram todos os problemas que nos atravessam há séculos e que fazem com que muitos brasileiros queiram, na verdade, deixar o Brasil, ao contrário do que o eu lírico “ouviu falar”.

Sobre o álbum de 2018, de que faz parte a canção “Brasil, Brasil”, Silva afirma: “Acho que o disco reflete a forma como eu me enxergo no mundo, e também a maneira como hoje me enxergo brasileiro, profundamente ancorado na esperança do que surgirá de bom de todo esse caos em que vivemos”.

Além de Silva, são muitos os artistas que refletem, com crítica, sobre o nosso país e a respeito do que significa ser brasileiro. Veja, por exemplo, como se expressa em relação a isso o artista mineiro Desali (1983-). Depois, converse com a turma sobre o sentido da letra da canção e da obra reproduzida a seguir.

**Fala aí! Resposta pessoal.** Ver comentário nas **Orientações didáticas**.

### Fala aí!

Você se identifica com a visão do compositor Silva? Você concorda com a utilização da palavra *caos* para descrever historicamente o Brasil? Você também tem esperança como ele? Ou predominam em você mais preocupações quanto ao futuro do nosso país?

## Orientações didáticas

**Nossa visão de Brasil** – É interessante que os estudantes observem que tanto o músico Silva quanto o artista visual Desali expressam suas opiniões de maneira respeitosa e sem alvos específicos: trata-se de uma reflexão sobre a vida no Brasil, no caso de Desali muito ligada à experiência dele na periferia de Contagem, em Minas Gerais.

Lembramos que a Lei nº 5.700, de 1971, anterior à Constituição de 1988, em vigor, regulamenta o uso dos símbolos nacionais, entre os quais a bandeira, indicando uma série de regras para seu uso, sendo vedado, entre outras ações, “II – Mudar-lhe a forma, as cores, as proporções, o dístico ou acrescentar-lhe outras inscrições;” (Capítulo V, Art. 31). Na prática, o direito à liberdade de expressão tem se sobreposto a tais regras e têm sido aceitas releituras artísticas da bandeira, como a obra de Desali em destaque ou os desenhos produzidos pelos estudantes do ensino público brasileiro, a convite do próprio governo em um concurso promovido pelo FNDE que escolheu ilustrações da bandeira para os livros didáticos do Ensino Médio, usados em 2021.

Ainda assim, é importante conversar com a turma acerca das obras produzidas. Para alguns estudantes, o patriotismo é um valor que não deve ser atacado por obras críticas; para outros, o nacionalismo crítico deve imperar. Trata-se, portanto, de uma oportunidade para uma discussão produtiva acerca da importância de pessoas com perspectivas discordantes conviverem em paz, aceitando pontos de vista diferentes dos seus.

**Fala aí!** – Propicie um ambiente saudável e seguro para a discussão proposta pelo boxe. Haverá estudantes mais otimistas em relação ao país e outros mais pessimistas. Peça a eles que expressem suas opiniões e que ouçam as dos colegas. O importante é você conduzir o debate solicitando argumentos que fundamentem as opiniões da turma.

## Minha canção



DESALI - COLEÇÃO PARTICULAR

DESALI. **Bandeira nacional**. 2021. 504 esponjas de cozinha coladas sobre espuma e apoiadas em limpadores de azulejo.

### Biblioteca cultural

Assista a um vídeo, publicado no canal Instituto Moreira Salles, em que Desali fala sobre sua formação como artista e sua obra **Bandeira nacional**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LM9qs02yd7c>. Acesso em: 14 maio 2022.



Agora será sua vez de se expressar artisticamente. Convidamos você a refletir sobre a obra de Desali para depois, em grupos, criarem uma bandeira autoral que expresse sua visão do Brasil.

### **Etapa 1** Discutindo as visões de Brasil

Você iniciará o trabalho com uma discussão no grupo-classe, mediada pelo seu professor. As perguntas a seguir poderão guiar vocês nesse bate-papo: que materiais foram utilizados para compor **Bandeira nacional**? Para confeccionar sua bandeira, Desali contou com a ajuda de uma ONG que coletou materiais usados advindos do país todo: o que isso pode representar? O que os objetos que parecem manter a bandeira em pé podem simbolizar? Que tipos de trabalhador, segundo o que a obra propõe, seriam responsáveis por dar suporte ao país? Vocês acham que o artista homenageia determinadas categorias de trabalhador em sua obra? Vocês consideram positiva ou negativa a visão proposta por Desali? Em que medida a visão de Desali sobre o país dialoga com a proposta por Silva em sua canção? Vocês concordam com essas visões? Vocês consideram as intervenções feitas por Desali desrespeitosas ao símbolo nacional?

### **Etapa 2** Definindo o escopo do trabalho

Agora, reúnam-se em grupos de cinco estudantes e discutam com seus colegas que visões têm do nosso país e qual(is) gostariam de expressar por meio da obra. A perspectiva de vocês é predominantemente otimista ou pessimista? Há possibilidade de conciliação entre essas duas perspectivas, como parece ser o objetivo de Silva em sua canção? Será feita uma leitura do Brasil como um todo, como faz Desali, ou vocês desejam se debruçar sobre um tema, como a juventude ou a fome, por exemplo?

Procurem chegar a um acordo nessa discussão. Certamente, haverá divergências de pontos de vista, o que é saudável. Lidem com isso de forma democrática e respeitosa. Se houver um impasse sobre que recorte propor na obra, façam uma votação.

### **Etapa 3** Estudando a materialidade

Se houver possibilidade, contem com o auxílio de seu professor de Arte para refletir sobre que materiais poderão ser usados na composição da obra. Vocês poderão utilizar, por exemplo, papel, tecido, materiais descartados, papel machê, cola, tinta etc. Lembrem-se de que os materiais escolhidos devem – como na obra de Desali – contribuir para a construção do sentido da obra.



FOTOMONTAGEM: MARCELL LISBONA/ARQUIVO DA EDITORA. FOTOS: YURICK/SHUTTERSTOCK; XPIKEL/SHUTTERSTOCK; PWKPK/SHUTTERSTOCK; GEYANG SIMON/SHUTTERSTOCK; SEVENTYFOUR/SHUTTERSTOCK; SEVENTYFOUR/SHUTTERSTOCK; GEYANG SIMON/SHUTTERSTOCK.

## **Orientações didáticas**

**Etapa 1** – As perguntas não deverão ser respondidas, elas são apenas um guia para contribuir com o debate. Você poderá escrevê-las na lousa.

**Etapa 2** – Se a turma tiver mais de 45 estudantes, faça grupos de 6 estudantes e circule entre eles para garantir que haja um debate democrático. Faça combinados anteriores sobre o comportamento esperado nesse tipo de discussão: os estudantes pedem a palavra levantando a mão; consideram as ideias dos outros colegas; não falam palavras de baixo calão.

**Etapa 3** – O professor de Arte, certamente, poderá auxiliar nessa etapa pelos conhecimentos técnicos que possui. Caso não seja possível a participação efetiva dele nessa produção, peça auxílio do colega para orientá-lo sobre a melhor maneira de conduzir o estudo da materialidade.

## Orientações didáticas

**Etapa 4** – Garanta que não haja uma lida desrespeitosa com a bandeira nacional.

**Etapa 6** – Trabalhe com os estudantes – de preferência junto com o professor de Arte – como deve ser a confecção formal de uma placa de museu. Se não houver essa possibilidade, use a orientação apresentada na própria atividade.

**Etapa 8** – Peça aos estudantes que avaliem primeiramente seu grupo, depois isso poderá ser aberto para a sala toda.

## Minha canção

### Etapa 4 Planejando

Planejem a intervenção sobre os elementos da bandeira: algo será subtraído ou substituído? Que traços originais da bandeira serão mantidos para que o público identifique que se trata de um diálogo direto com esse importante símbolo nacional?

### Etapa 5 Produzindo

Produzam a obra, de acordo com a instrução de seu professor (ou professores, se houver a colaboração do professor de Arte).

### Etapa 6 Identificando as obras

Decidam o título da obra e produzam uma plaquinha em que constem: o nome dos artistas, o título e o ano da obra, os materiais usados na composição do trabalho e as medidas da composição. Esse título, de preferência, deve ser atrativo e ajudar o público a compreender a ideia ou convidá-lo a uma nova reflexão.

### Etapa 7 Expondo as produções

Exponham as obras na sala de aula ou em outro espaço definido pelo(s) professor(es).

### Etapa 8 Avaliando os resultados

Avaliem, mediados pelo(s) seu(s) professor(es), como foi o processo de trabalho: que descobertas surgiram no percurso? Quais foram as dificuldades e os aprendizados? Como foi trabalhar em grupo? Houve uma liderança? Como foi a divisão do trabalho? O que pode ser feito para melhorar o processo?

Em relação à exposição: predominaram visões otimistas ou pessimistas sobre o Brasil? Uma ou mais obras surpreenderam pela originalidade? Vocês consideraram que alguma obra é desrespeitosa ao símbolo nacional?



### Biblioteca cultural

Um concurso realizado em 2021 selecionou as melhores releituras da bandeira nacional feitas por estudantes. Os desenhos passaram a figurar nos livros didáticos do Ensino Médio dentro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.



Ilustração de Gabriela Araújo Reis, de Minas Gerais, criada em 2020.



## 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. 59-172, 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.

## Bibliografia comentada

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, Possenti 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.

## Bibliografia comentada

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**



MODERNA

ISBN 978-85-16-13740-3



9 788516 137403